

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

№ 4/2025



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 № 5 від 18.12.2025 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

Артюхіна Н. В. Самоефективність як прояв дилеми «бути чи здаватися» в структурі особистісної здійсненності.....	9
Белей М. Д., Федик О. В. Мотивація учбово-професійної діяльності студентів ЗВО: пріоритети та змістово-динамічні особливості.....	18
Віхунів Д. О. Fostering emotional intelligence in emerging adulthood: educational, clinical and organizational applications.....	25
Віхунова С. А., Веровкіна О. Ye. Digital psychodiagnostics: opportunities and challenges in contemporary practice.....	31
Борідко О. Р., Чайковська У. В. Формування комунікативної культури як умова успішної соціалізації майбутніх фахівців у професійному середовищі.....	37
Борідко О. Р. Цифрові технології як інструмент розвитку комунікативних навичок у здобувачів вищої освіти.....	43
Бровко К. А. Освітній потенціал практичних занять у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення іноземної мови засобами ІКТ.....	50
Булатов В. А. Інклюзивний дизайн: основа професійної компетентності педагога початкової школи.....	55
Гевкалюк Н. О., Яворська О. В. Психологічні підходи до когнітивно-поведінкової ігрової терапії та дистракції як засобів зниження тривожності та стресу в дитячій стоматології.....	63
Главінська О. Д. Розвиток психологічної суверенності особистості в міжособистісних стосунках.....	74
Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Конструювання змісту навчання української мови на базовому предметному етапі навчання в умовах компетентнісної освіти.....	79
Греса Н. В., Пономаренко Я. С., Шиліна А. А. Особистісно-когнітивні передумови формування професійного спілкування поліцейських у різні періоди дорослості.....	85
Груба Т. Л., Овдійчук Л. М. Методика реалізації текстоцентричного підходу на уроках української мови та літератури в закладах загальної середньої освіти на засадах інтегрованого навчання.....	93
Даніліч-Скакун А. А., Бужинська С. М., Єна А. С. Психофізіологічні особливості емоційних переживань юнаків із відхиленнями поведінки.....	102
Yelachina N. I., Kitura N. Ya., Prokop I. A. Pair and group work as a factor in developing speaking skills in English for specific purposes among students of higher medical education institutions.....	111
Каковкіна О. А., Родіна Ю. Д., Тимофеев О. В. Дослідження думки здобувачів різних спеціальностей щодо формування культури мислення майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту.....	118
Kitura N. Ya., Prokop I. A., Yelachina N. I. Theoretical aspects of translation in English professional training of students in medical institutions of higher education.....	125

Кожедуб Л. Г., Лалаян Н. С. Інноваційні підходи до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів.....	133
Косьянова О. Ю., Літовченко К. Ю. Вікові особливості проявів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	139
Красіна Г. В. Сім'я і дитина в умовах війни: психосоціальна підтримка за моделлю міжнародної програми розвитку дитини.....	144
Кульбач Л. М. Педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів.....	152
Купчик Л. Є., Купчик Р. М. Професійна і педагогічна компетентність викладача: міжнародні стандарти та механізми формування.....	163
Миронець Н. Р., Балла А. Ю. Волинь у ХІХ столітті як регіональний центр культурологічного етапу формування української модерної нації.....	170
Міронова В. М. Психологічні механізми формування соціальної взаємодії в дітей із розладами аутистичного спектра під час групових занять за Денверською моделлю раннього втручання.....	179
Міськова Н. М. Особливості формування фінансової грамотності в молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи.....	194
Мороз О. Л. Етапи впровадження інноваційних технологій під час вивчення морської англійської мови.....	200
Москалюк О. В. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів морської галузі.....	206
Мулик К. О. Позитивна мотивація як педагогічна умова інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.....	212
Олійник О. М., Солошенко О. М. Ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу: нормативний та концептуальний виміри.....	217
Павлова В. В. Структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.....	225
Пагута Т. І., Мельничук Л. Б., Максимчук Н. С. Формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури в умовах воєнного стану.....	232
Пазюра Н. В. Особливості імплементації німецької дуальної освіти в американську професійну освіту.....	239
Порпуліт О. О. Емоційний інтелект як чинник медіастійкості юнаків у ситуаціях інформаційного переважання під час війни.....	247
Радіус О. А. Комп'ютерна лінгвістика: роль у розвитку сучасних технологій при вивченні іноземної мови (англійської).....	255

Радомський І. П., Радомська Д. І., Козинець С. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням.....	261
Старжець В. І. Методичний потенціал інтерактивних методів навчання в шкільному курсі правознавства.....	269
Ташматов В. А., Геращенко О. С., Ігуменова В. М. Професійно важливі якості та організаційна компетентність психолога-тренера в контексті компетентнісного підходу.....	275
Tomashevskа M. O. Interactive pedagogical methods for promoting inclusive and effective interaction in heterogeneous classrooms.....	282
Федь М. І. Виклики формування громадянської компетентності в умовах дистанційного навчання на уроках історії в Новій українській школі.....	289
Цапро Г. Ю., Кузьмінська Л. С., Остапенко А. Л., Мезі І. А., Терещук М. О. Виправлення помилок між ефективністю та мотивацією: сучасні підходи до навчання іноземної мови.....	295
Чайковська У. В. Формування мовно-комунікативної компетентності як ключового компонента SOFT SKILLS майбутніх фахівців.....	302
Яковчук О. В. Роль шкільної географії у формуванні військово-просторового мислення учнів.....	309
Ямницький В. М., Сторож О. В. Групова психотерапія за методом символдрами як засіб формування професійної ідентичності майбутніх психологів.....	319
Яроменко О. В., Романів А. С., Токар О. І. Теоретико-методологічний аналіз вибору об'єкта дослідження в географічній науці.....	327
Ясінський А. М., Соловей Л. Я., Колупаєв Б. Б., Ільків О. С. Аналіз результатів Національного мультипредметного тесту з використанням інструментів статистичного моделювання в RStudio.....	333

CONTENTS

Artiukhina N. V. Self-efficacy as a manifestation of the “to be or to seem” dilemma in the structure of personal fulfillment.....	9
Belei M. D., Fedik O. V. Motivation of educational and professional activities of higher educational university students: priorities and content-dynamic features.....	18
Bihunov D. O. Fostering emotional intelligence in emerging adulthood: educational, clinical and organizational applications.....	25
Bihunova S. A., Verovkina O. Ye. Digital psychodiagnostics: opportunities and challenges in contemporary practice.....	31
Boridko O. R., Chaikovska U. V. Formation of communicative culture as a prerequisite for the successful socialization of future specialists in the professional environment.....	37
Boridko O. R. Digital technologies as a tool for the development of communication skills in higher education students.....	43
Brovko K. A. Using ICT-based practical sessions to develop students’ cognitive orientation in learning foreign languages.....	50
Bulatov V. A. Inclusive design: the basis of the professional competence of a primary school teacher.....	55
Gevkaliuk N. O., Yavorska O. V. Psychological approaches to cognitive-behavioral play therapy and distraction as means to reduce anxiety and stress in pediatric dentistry.....	63
Hlavinska O. D. Development of psychological sovereignty of the personality in interpersonal relationships.....	74
Holub N. B., Goroshkina O. M. Designing the content of Ukrainian language instruction at the basic subject stage of education in the context of competence-based learning.....	79
Hresa N. V., Ponomarenko, Ya. S., Shylina A. A. Personality and cognitive determinants of professional communication formation in police officers across different stages of adulthood.....	85
Hrubá T. L., Ovdiiichuk L. M. Methodology for implementing a text-centric approach in the Ukrainian language and literature lessons in secondary education institutions based on integrated learning.....	93
Danilich-Skakun A. A., Buzhynska S. M., Yena A. S. Psychophysiological features of emotional experiences of young people with behavioral deviations.....	102
Yelahina N. I., Kitura H. Yu., Prokop I. A. Pair and group work as a factor in developing speaking skills in English for specific purposes among students of higher medical education institutions.....	111
Kakovkina O. A., Rodina Yu. D., Tymofiev O. V. Research of the opinions of students of various specialties regarding the formation of the thinking culture of future specialists in the field of physical culture and sports.....	118

Kitura H. Yu., Prokop I. A., Yelahina N. I. Theoretical aspects of translation in English professional training of students in medical institutions of higher education.....	125
Kozhedub L. G., Lalajan N. S. Innovative approaches to developing German grammar skills in future German language specialists.....	133
Kosyanova O. Yu., Litovchenko K. Yu. Age-specific features of ADHD manifestations in preschool and primary school age children.....	139
Krasina H. V. Family and Child in Wartime Conditions: Psychosocial Support Based on the International Child Development Programme Model.....	144
Kulbach L. M. Pedagogical conditions for the formation of citizenship in younger schoolchildren.....	152
Kupchyk L. Ye., Kupchyk R. M. Professional and pedagogical competence of university teachers: international standards and mechanisms of formation.....	163
Myronets N. R., Balla A. Yu. Volhynia in the 19th century as a regional center of the cultural stage of modern Ukrainian nation-building.....	170
Mironova V. M. Psychological mechanisms of social interaction development in children with autism spectrum disorder during group sessions based on the early start Denver model.....	179
Miskova N. M. Features of the formation of financial literacy at young schoolchildren in mathematics lessons in the conditions implementation of the concept New Ukrainian School.....	194
Moroz O. L. Key steps of innovative techniques implementation into Maritime English teaching.....	200
Moskaliuk O. V. Formation of foreign language professional competence of future marine engineers.....	206
Mulyk K. O. Positive motivation as a pedagogical condition of integrated teaching of professionally oriented English of future social workers in the process of professional training.....	212
Oliinyk O. M., Soloshenko O. M. Mental health of higher education students in wartime: normative and conceptual dimensions.....	217
Pavlova V. V. Structural analysis of the communicative competence of a future teacher at higher education institutions.....	225
Paguta T. I., Melnichuk L. B., Maksymchuk N. S. Formation of ecological awareness in preschool children through physical education in conditions of martial law.....	232
Paziura N. V. Peculiarities of implementation of German dual education in American vocational education.....	239
Porpuliit O. O. Emotional intelligence as a factor in media resilience of young men in situations of information overload during war.....	247

Radius O. A.	
Computational linguistics: the role of modern technologies in learning the English language.....	255
Radomski I. P., Radomska D. I., Kozinets S. P.	
Pedagogical conditions for preparing future officers of the National Guard of Ukraine to perform their duties and combat tasks as assigned.....	261
Starzhets V. I.	
Methodological potential of interactive teaching methods in the school law course.....	269
Tashmatov V. A., Herashchenko O. S., Ihumenova V. M.	
Professionally important qualities and organizational competence of the psychologist-coach in the context of the competence approach.....	275
Tomashevskaya M. O.	
Interactive pedagogical methods for promoting inclusive and effective interaction in heterogeneous classrooms.....	282
Fed M. I.	
Challenges of developing civic competence in the context of distance learning in history classes in the New Ukrainian School.....	289
Tsapro G. Yu., Kuzminska L. S., Ostapenko A. L., Mezi I. A., Tereshchuk M. O.	
Error Correction between efficiency and motivation: modern approaches to foreign language teaching.....	295
Chaikovska U. V.	
Formation of language and communication competence as a key component of future specialists' soft skills.....	302
Yakovchuk O. V.	
The role of school geography in shaping military-spatial thinking among school pupils.....	309
Yamnitsky V. M., Storozh O. V.	
Group psychotherapy using the symbol drama method as a means of forming the professional identity of future psychologists.....	319
Yaromenko O. V., Romaniv A. S., Tokar O. I.	
Theoretical and methodological analysis of the selection of research objects in geographical science.....	327
Yasinsky A. M., Solovei L. Ya., Kolupaev B. B., Ilkiv O. S.	
Analysis of the results of the National Multi-Subject Test using statistical modeling tools in RSTUDIO.....	333

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ДИЛЕМИ «БУТИ ЧИ ЗДАВАТИСЯ» В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗДІЙСНЕННОСТІ

Артюхіна Н. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології і психологічного консультування
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
ORCID ID: 0000-0002-9998-004X

У статті розглянуто взаємозв'язок самоефективності, сенсожиттєвих орієнтацій, самоставлення та особистісної здійсненності в аспекті дилеми «бути чи здаватися». Акцентовується, що самоефективність є результатом внутрішньої боротьби між справжньою впевненістю у своїх силах (бути) та прагненням продемонструвати цю впевненість оточенню (здаватися), і ця боротьба є важливою складовою частиною особистісного зростання та самореалізації. Представлено теоретико-емпіричний аналіз взаємозв'язку між вказаними феноменами. Встановлено, що висока суб'єктивна оцінка ефективності не завжди супроводжується глибинним відчуттям здійсненності, тобто реальним переживанням гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом. Указується, що особистість може «здаватися ефективною», демонструвати соціально бажану активність, відповідальність і компетентність, але при цьому не відчувати власної здійсненності, не усвідомлювати справжніх мотивів і цілей власної діяльності. Підкреслюється, що таке розходження між зовнішньою ефективною і внутрішнім переживанням «Я є» відображає «акторську» динаміку сучасної особистості, коли суб'єкт реалізує рольові моделі успішності, не завжди співвідносні з його справжніми цінностями. Встановлено, що показники самоставлення та сенсожиттєвих орієнтацій репрезентують інший полюс цієї дилеми, а саме «бути». Наголошується, що саме їх взаємодія створює фундамент для переживання автентичності, що є суттю особистісної здійсненності. Обґрунтовано доцільність розроблення практичних рекомендацій для зміцнення внутрішніх ресурсів, спрямованих на утвердження в особистості позиції «бути» через підвищення відчуття контролю та збереження творчої енергії за умов стресу.

Ключові слова: особистість, самоефективність, самоставлення, сенсожиттєві орієнтації, особистісна здійсненність, середній дорослий вік, життєвий шлях.

Artiukhina N. V. Self-efficacy as a manifestation of the “to be or to seem” dilemma in the structure of personal fulfillment

The article examines the relationship between self-efficacy, sense-of-life orientations, self-attitude, and personal fulfillment in the aspect of the “to be or to seem” dilemma. It is emphasized that self-efficacy is a result of an internal struggle between genuine self-confidence (to be) and the desire to demonstrate this confidence to others (to seem), and this struggle is an important component of personal growth and self-realization. A theoretical-empirical analysis of the relationship between these phenomena is presented. It has been established that a high subjective assessment of effectiveness is not always accompanied by a profound sense of fulfillment, that is, a real experience of harmony between the inner and outer world. It is indicated that an individual can “seem effective”, demonstrating socially desirable activity, responsibility, and competence, yet not feel their own fulfillment or recognize the true motives and goals of their own activities. It is underscored that this discrepancy between external effectiveness and the internal experience of the “I am” reflects the “actorly” dynamics of the modern individual, where the subject implements role models of success that are not always consistent with their true values. It has been established that the indicators of self-attitude and sense-of-life orientations represent the other pole of this dilemma, namely “to be”. It is stressed that their interaction creates the foundation for experiencing authenticity, which is the essence of personal fulfillment. The rationale for developing practical recommendations aimed at strengthening internal resources is substantiated. These recommendations are directed towards affirming the “to be” position in the individual by enhancing their sense of control and preserving creative energy under conditions of stress.

Keywords: personality, self-efficacy, self-attitude, sense-of-life orientations, personal fulfillment, middle adulthood, life path.

Вступ. Сучасне українське суспільство переживає масштабні трансформації, пов'язані з війною, соціальною та економічною нестабільністю, постійними змінами умов праці та життя. У таких обставинах особистість дедалі частіше стикається з потребою переосмислення власного «Я», пошуком внутрішньої цілісності та відчуттям реальної самореалізації. Питання «ким я є насправді?» та «наскільки мої дії відповідають моїм цінностям?» набувають не лише психологічного, а й екзистенційного значення.

В українській психології проблема особистісної автентичності та самоздійснення посідає важливе місце. Т.М. Титаренко підкреслює, що сучасна людина живе в просторі складних життєвих виборів, і саме автентичність визначає її здатність діяти усвідомлено та зберігати внутрішню свободу [8]. І.Д. Бех наголошує на значущості морально-ціннісного ядра як основи цілісності особистості [1]. С.Д. Максименко розглядає розвиток «Я» як процес активного самотворення [6]. Водночас активно розглядається проблема самоставлення особистості (К. Кидалова, І. Чанчиков, Н. Шевченко) і наголошується, що ставлення людини до себе визначає рівень її психологічної стійкості, здатності до рефлексії та глибини самореалізації [3; 10; 11].

Розуміння цих процесів органічно вписується в ширший контекст світової гуманістичної та екзистенційної психології. У підходах Абрахама Маслоу, Карла Роджерса та Віктора Франкла самоактуалізація розглядається як прагнення реалізувати свій потенціал, стати «повноцінно функційною особистістю» та зберігати або знаходити сенс навіть у складних життєвих реаліях [9; 19; 21]. Д. Дісі та Р. Раян, автори теорії самодетермінації, підкреслюють, що психологічне благополуччя формується тоді, коли особистість живе у відповідності зі своїми глибинними цінностями, а не лише зовнішніми очікуваннями [17].

Важливий внесок у розуміння автентичності зробили також М. Керніс і Б. Голдман, які підкреслили, що автентичність передбачає відкритість до власних переживань, чесність із собою та відмову від рольових масок [19]. І. Гофман у своїй соціологічній концепції показав, що сучасна людина часто

«відіграє ролі», пристосовуючись до соціальних вимог [18]. М. Вотерман увів поняття «евдемонійного буття», в якому справжність і відповідність внутрішнім цінностям стають ключовими критеріями психологічної здійсненності [27].

У цьому контексті особливої актуальності набуває феномен самоефективності. Попри те, що поняття було сформульовано й розглянуто (А. Бандурою, Р. Шварцером, М. Єрусалемом), українські дослідники (О. Кокун, Н. Шевченко, Т. Титаренко) демонструють, що суб'єктивна віра у власну спроможність у нашій культурі нерідко поєднується зі значним внутрішнім напруженням, прагненням відповідати соціальним очікуванням та потребою «триматися», особливо в умовах війни та невизначеності [4; 8; 11; 15; 25]. Саме це робить самоефективність не просто когнітивним конструктом, а й важливою частиною екзистенційної динаміки особистості.

Самоефективність у сучасному українському контексті постає феноменом подвійним. З одного боку, вона є потужним ресурсом, бо підсилює активність, рішучість, динаміку дії та здатність долати труднощі. З іншого, може ставати показником адаптивної самопрезентації, прагнення «здаватися сильним», виконувати соціально бажану роль, не завжди узгоджену з глибинними цінностями. Саме тут виникає дилема «бути чи здаватися» як ключова для сучасної психології особистості.

Проблема особистісної здійсненності, яка пов'язана з поняттями автентичності, смислу та дієвості, досліджується в Україні в працях О. Кокуна, І. Кузнецової, Н. Кузнецової, А. Большакової, О. Штепи, а також у контексті життєтворчості – у роботах В. Ямницького, Л. Яновської та інших [2; 4; 5; 12; 13; 14]. У цих наукових підходах особистісна здійсненність розуміється як переживання гармонії між внутрішнім і зовнішнім, між цінностями та діями, між «хочу», «можу» та «роблю».

Тому аналіз взаємодії самоефективності та особистісної здійсненності відкриває можливість глибшого розуміння психологічної динаміки дорослої людини в періоді середньої дорослості. Вивчення того, коли ефективність стає справжнім «буттям», а коли, навпаки,

лише тим, що «здається», дозволяє виявити внутрішні механізми автентичності та зрілості особистості в умовах сучасних викликів.

Методи та методики дослідження. Для розкриття психологічних механізмів, що лежать в основі взаємодії самоефективності та особистісної здійсненності в дорослому віці, було застосовано комплекс взаємодоповнювальних дослідницьких підходів. Стратегія дослідження ґрунтувалася на принципах системності, гуманістичності та суб'єктності, що дозволило розглядати особистість не лише як носія певних властивостей, а як активного творця власного життєвого шляху. Емпіричну частину дослідження було здійснено з використанням психодіагностичних методів і статистичних процедур, спрямованих на виявлення взаємозв'язків між ключовими компонентами особистісного функціонування. Для математичного оброблення даних застосовано кореляційний та регресійний аналіз, що дало змогу оцінити силу й напрям зв'язків між змінними, а також визначити провідні предиктори особистісної здійсненності. Для вимірювання рівня суб'єктивної впевненості респондентів у здатності долати труднощі, організовувати власну діяльність і досягати поставлених цілей було застосовано адаптовану І. Галецькою «Шкалу узагальненої самоефективності». З метою дослідження образу «Я» та його внутрішньої структури використано опитувальник самоствавлення, розроблений В.В. Століним і С.Р. Пантілеєвим. Життєві смисли, цілі та наявність усвідомленого життєвого напрямку діагностувалися за допомогою тесту сенсожиттєвих орієнтацій у модифікації А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана. Показник особистісної реалізованості та внутрішньої зрілості респондентів оцінювався за допомогою авторської методики О. Штепи.

Результати. У дослідженні взяли участь 68 респондентів середнього дорослого віку (від 35 до 58 років), середній вік становив 44,8 року. До вибірки ввійшли представники професійної сфери типу «людина – людина», зокрема працівники освіти, культури, медицини, менеджменту та соціальної роботи. Жінки становили 70,6% вибірки ($n = 48$), чоловіки – 29,4% ($n = 20$). Професійний стаж учасників варіювався від 5 до 35 років, а

середній стаж становив 17,2 року. Усі респонденти мали досвід роботи в умовах високої емоційної та комунікативної напруги, характерної для міжособистісно орієнтованих професій. Для них притаманні підвищені вимоги до саморегуляції, відповідальності та психологічної стійкості. Представники вибірки часто стикаються з викликами особистісної та професійної самореалізації, що робить актуальним дослідження їх самоефективності та смислової сфери. Особливості їхньої діяльності зумовлюють одночасне поєднання зовнішньої ефективності з внутрішніми потребами в автентичності та екзистенційному самопізнанні. Такий контингент є релевантним для вивчення дилеми «бути чи здаватися» у структурі особистісної здійсненності. Загальна характеристика вибірки дозволила вважати її психологічно зрілою та репрезентативною для дослідження особливостей функціонування дорослих середнього віку.

Окремий блок результатів стосувався вивчення рівнів самоефективності – характеристики, яка безпосередньо відображає переживання власної спроможності діяти й долати труднощі. Аналіз цих показників продемонстрував, що у 44% жінок і 55% чоловіків визначено середній рівень самоефективності. Для цієї групи характерне врівноважене поєднання життєвого досвіду й здатності до самостійного прийняття рішень, яке, однак, може потребувати зовнішньої підтримки в ситуаціях підвищених вимог. Це природно для представників соціономічних професій, де взаємодія з іншими людьми є постійним джерелом як ресурсів, так і навантаження. Ці навантаження набувають особливої важкості за умов війни в Україні.

Високий рівень самоефективності притаманний 27% жінок і 30% чоловіків. Учасники цієї групи демонструють більшу автономність, внутрішню організованість і схильність сприймати складні ситуації як можливість для розвитку. Їх саморегуляція є більш зрілою, а готовність брати на себе відповідальність – більш високою, що відображає стійку віру в здатність впливати на хід власного життя. Низький рівень самоефективності було зафіксовано у 29% жінок і 15% чоловіків. Такі респонденти частіше

сумніваються у власних можливостях, уникають ситуацій ризику й орієнтуються на зовнішній контроль. Вони демонструють підвищену чутливість до стресу й можуть потребувати розвитку навичок внутрішньої підтримки та ресурсного мислення. Гендерні відмінності в цьому сегменті можуть бути пов'язані як із соціальними очікуваннями, так і з особливостями професійної ролі.

Дослідження осмисленості життя також виявило виразну диференціацію результатів. Середній рівень осмисленості продемонстрували 42% жінок і 48% чоловіків. Ці респонденти прагнуть до стабільного життєвого сенсу, але можуть переживати періодичні коливання настрою або впевненості. Високі показники осмисленості життя є характерними для 35% жінок і 20% чоловіків, що свідчить про сформовану в них ціннісну систему, здатність до глибокого саморозуміння й внутрішньої зосередженості. Низький рівень осмисленості, властивий 23% жінок і 32% чоловіків, пов'язаний з переживанням життєвої невизначеності, виснаження чи кризи сенсу, що знижує здатність будувати довготривалі життєві перспективи.

Результати діагностики самоствавлення респондентів засвідчили переважання середнього рівня вираженості більшості його показників, що вказує на достатню внутрішню злагодженість, адаптивність і психологічну гнучкість учасників. Зокрема, середній рівень за шкалами «самоповага», «аутосимпатія» та «самоінтерес» було зафіксовано у 48% жінок та 52% чоловіків. Такі результати вказують на загалом узгоджену структуру самоствавлення, характерну для осіб із реалістичною самооцінкою та виваженим ставленням до власних якостей без тенденції до ідеалізації чи надмірної самокритики.

Для жінок вибірки було притаманним більш емоційно насичене та контрастне ставлення до себе. Воно виявлялося в поєднанні вираженої рефлексивності з епізодами сумнівів у власній компетентності чи схильністю до самозвинувачення. Так, 28% жінок продемонстрували високий рівень самовпевненості, тоді як 32% – низький. Подібна неоднорідність свідчить про наявність внутрішніх коливань між упевненістю та само-

критичністю. Крім того, високий рівень самозвинувачення було виявлено у 29% жінок, а низький – у 18%. Це вказує на тенденцію до підвищеної емоційної відповідальності респонденток та їхньої схильності переживати навіть незначні помилки як значущі.

Показники чоловіків виявилися помітно більш стабільними. У більшості з них (52%) було виявлено середній рівень основних шкал самоствавлення, тоді як низькі та високі значення коливалися в межах від 15% до 30%. Такі результати характеризують чоловічу підвибірку як більш стриману в переживаннях, з меншою емоційною залежністю від самосприйняття.

Середній рівень за шкалою «очікування ставлення інших» визначено у 51% жінок і 50% чоловіків, що свідчить про достатню впевненість у власній соціальній значущості та невисоку залежність від зовнішнього схвалення. Водночас 34% опитаних продемонстрували низькі значення за цим параметром, що вказує на потребу в посиленні почуття психологічної безпеки в соціальних ситуаціях, особливо за умов високої конкуренції чи невизначеності. На окрему увагу заслуговують результати за шкалами «самопослідовність» і «саморозуміння». Середній рівень самопослідовності було виявлено у 58% жінок та 51% чоловіків, що свідчить про достатню здатність діяти відповідно до власних принципів і контролювати поведінку в складних ситуаціях. Шкала «саморозуміння» показала найвищі значення: середній рівень продемонстрували 75% жінок та 64% чоловіків, а високий – 14% і 17% відповідно, що засвідчує сформовану здатність до рефлексії та усвідомлення власних психічних станів. Водночас 38% жінок і 32% чоловіків мають низький рівень самоповаги, а низький рівень самовпевненості характерний для 29% жінок та 30% чоловіків. Ці респонденти потребують розвитку навичок внутрішньої підтримки та посилення довіри до власних можливостей. Інтегральний профіль самоствавлення вибірки можна схарактеризувати як загалом адаптивний і спрямований на особистісний розвиток. Середній рівень інтегрального самоствавлення виявлено у 48% респондентів обох статей. 61% опитаних демонструють середні й високі

показники самоінтересу, що свідчить про готовність до саморозвитку, рефлексивність і прагнення до формування цілісного образу власного «Я».

Показники особистісної здійсненності респондентів середнього дорослого віку демонструють складну й неоднорідну картину особистісного зростання серед учасників дослідження. Високий рівень здійсненності було виявлено у 14% жінок і 15% чоловіків. Це респонденти, які живуть у згоді зі своїми переконаннями, відчувають цілісність і здатні послідовно реалізовувати власні наміри. Середній рівень здійсненності зафіксовано у 49% жінок і 57% чоловіків, що відображає процес їх активного становлення. Ці люди прагнуть до автентичності, аналізують власні життєві стратегії й роблять кроки до внутрішньої стабільності. Низький рівень здійсненності, властивий 37% жінок і 28% чоловіків, характеризується переживанням емоційної втоми, сумнівами у власній компетентності та труднощами з формуванням цілісної життєвої позиції.

Дослідження особистісної здійсненності виявило й чіткі гендерні відмінності в проявах психологічного стану. У жінок переважають симптоми емоційного виснаження та схильність до самопожертви, тоді як чоловіки частіше демонструють внутрішній скепсис, втрату мотивації та емоційне відчуження. Для подолання цих станів може стати доцільною психологічна підтримка, спрямована на відновлення внутрішніх ресурсів та пошук нових смислів для творчої самореалізації респондентів як у професійному, так і в особистісному вимірах. Отримані дані також свідчать, що переважна більшість респондентів переживає закономірний етап професійного та особистісного становлення, що цілком відповідає психологічним завданням середнього дорослого віку – пошуку балансу між новим і вже досягнутим.

Результати кореляційного та регресійного аналізу підтверджують, що особистісна здійсненність виступає комплексним індикатором зрілої самосвідомості, яка формується через взаємодію когнітивних, емоційно-оцінних та мотиваційно-смыслових аспектів самостворення. Було виявлено значну позитивну кореляцію між рівнем особистісної здійснен-

ності та складниками самостворення. Найвищі показники спостерігаються з інтегральним самостворенням ($r = 0,972$; $p < 0,001$), самоповагою ($r = 0,941$; $p < 0,001$), аутосимпатією ($r = 0,807$; $p < 0,001$) та позитивним сприйняттям соціального оточення ($r = 0,764$; $p < 0,001$). Двобічний характер зв'язків свідчить про те, що гармонійне самостворення не лише сприяє самореалізації, але й посилюється через досвід власної реалізованості, стабілізуючи самооцінку та почуття гідності. Було встановлено тісний взаємозв'язок між особистісною здійсненністю та параметрами сенсожиттєвих орієнтацій: задоволеністю від життєвого процесу ($r = 0,762$; $p < 0,001$), оцінкою досягнень ($r = 0,724$; $p < 0,001$) та чіткістю життєвих цілей ($r = 0,691$; $p < 0,001$). Отримані дані підтверджують, що смислова спрямованість одночасно виступає як передумовою, так і результатом успішної самореалізації, сприяючи внутрішній упорядкованості життєвого шляху.

Регресійний аналіз також підтвердив провідну роль самостворення в розвитку особистісної здійсненності ($R^2 = 0,972$; $p < 0,001$), що дозволяє розглядати гармонійне самостворення, смислову спрямованість і внутрішню відповідальність як ключові детермінанти особистісної зрілості в період середньої дорослості.

Отримані емпіричні дані щодо самоефективності дали змогу глибше осмислити її функцію в загальній структурі самоздійснення. Проведений кореляційний аналіз показав, що зв'язок між показниками самоефективності та особистісної здійсненності є статистично незначущим ($r = 0,158$; $p > 0,05$). Такий результат вимагає не стільки кількісного, скільки феноменологічного тлумачення, оскільки він суттєво уточнює характер ролі самоефективності в психологічному розвитку дорослої особистості.

Самоефективність, у традиційному розумінні А. Бандури, відображає віру людини у власну здатність організувати дії та досягати поставлених результатів [15]. Вона є когнітивно-регулятивним компонентом самосвідомості, який часто інтерпретується як показник сили «Я». Однак отримані дані демонструють, що висока суб'єктивна впевненість у власних можливостях не завжди узго-

джується з глибинним переживанням власної здійсненності, тобто внутрішньою згодою із собою, цілісністю й відповідністю між цінностями та реальними діями.

У цьому контексті показник самоефективності виявляє психологічну дилему «бути чи здаватися». З одного боку, він репрезентує здатність людини діяти активно й упевнено, а з іншого – може фіксувати лише соціально бажаний образ ефективності, який не завжди відповідає внутрішньому стану особистості. Людина може «здаватися ефективною», демонструючи відповідальність і результативність, але не переживати внутрішнього сенсу та причетності до власних рішень. Такий розрив між зовнішньою активністю та внутрішньою автентичністю особливо характерний для представників соціономічних професій, де рольова поведінка, самопрезентація й відповідність очікуванням часто стають невід'ємною частиною професійної діяльності.

Показники ж самоствавлення та сенсожиттєвих орієнтацій, які виявили найвищі позитивні кореляції з особистісною здійсненністю, представляють іншу полюсність цієї дилеми – «бути». Самоствавлення забезпечує емоційно-ціннісну цілісність, а смислова сфера постачає внутрішню мотивацію та спрямованість життєвого шляху. Саме через їх взаємодію формується відчуття автентичності, що є базовою умовою особистісної здійсненності в період середньої дорослості.

Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що самоефективність не виступає прямим предиктором особистісної здійсненності. Її вплив реалізується опосередковано через підтримку внутрішнього локусу контролю, готовність брати відповідальність та долати труднощі. Проте лише інтегрованість самоефективності з позитивним самоствавленням і сформованими смисловими орієнтаціями забезпечує справжню відповідність між зовнішньою дієздатністю та внутрішньою автентичністю особистості. У такому вигляді дилема «бути чи здаватися» набуває не лише теоретичного, а й емпірично підтвердженого змісту, визначаючи баланс між видимою ефективністю й переживаною цілісністю особистості.

На підставі отриманих результатів нами було розроблено практичні рекомендації, спрямовані на підтримку внутрішніх ресурсів респондентів та зміцнення їхньої здатності до саморегуляції, відновлення й особистісного зростання. Оскільки для значної частини учасників характерними є емоційна втома, коливання самоповаги та суперечливість самосприйняття, доцільно застосовувати заходи, які сприяють зниженню напруження й відновленню відчуття внутрішньої опори. Особливої актуальності це набуває в контексті виявленої дилеми «бути чи здаватися», коли зовнішня ефективність не завжди підкріплюється внутрішнім переживанням цілісності.

Для респондентів із низькою самоповагою доцільним є використання технік самопідтримки, зокрема ведення щоденників рефлексії та роботи з власними ресурсами, а також вправ на реалістичне оцінювання власних досягнень. Це сприяє формуванню більш стабільного ставлення до себе, що є необхідною умовою інтеграції самоефективності з внутрішньою автентичністю.

У випадках поляризації самовпевненості та підвищеної емоційної чутливості ефективними є такі методи емоційної саморегуляції, як дихальні вправи, тілесно-гармонізаційні техніки, ритмічні практики та вправи «заземлення». Вони допомагають стабілізувати емоційний стан, зменшити рівень тривожності та підвищити здатність спиратися на власні відчуття, що підтримує розвиток автентичного «бути», а не зовнішнього «здаватися».

З метою відновлення життєвої мотивації та посилення в респондентів відчуття сенсу рекомендується використовувати екопсихологічні практики, а саме спостереження за природними процесами, прогулянки з фокусом на тілесних відчуттях, роботу з природними матеріалами. Такі методи сприяють не тільки зниженню напруження, а й формують відчуття реальності та надають можливість пережити внутрішню зібраність, яка є важливою складовою частиною особистісної здійсненності.

Для осіб, які виявили знижену смислову інтегрованість, рекомендовано використовувати нарративні підходи, а саме роботу з особистими історіями, переосмислення досвіду через структуроване автобіографічне письмо

та визначення індивідуальних цінностей поза межами професійних ролей. Корисність наративних практик зумовлена тим, що вони допомагають інтегрувати фрагментований досвід, підвищують усвідомлення власного шляху й сприяють переходу від зовнішньої ефективності до внутрішньої здійсненності.

Для респондентів із низьким рівнем особистісної здійсненності рекомендується впроваджувати методи тілесно-емоційного відновлення, як-от релаксаційні техніки, спонтанний рух та ритмотерапія. Вони підтримують повернення до власного автентичного стану, сприяють зниженню емоційного виснаження та відчуттю внутрішньої опори.

Ефективним напрямом профілактики неконструктивних емоційних станів може стати і психоедукація, спрямована на розвиток навичок емоційної грамотності, усвідомленої саморегуляції й формування внутрішнього локусу контролю. Короткотермінові групи самопідтримки, практики *mindfulness*, робота з тілесними сигналами й техніки вдячності сприятимуть зростанню в респондентів суб'єктивного відчуття впливу на власне життя, що є важливим чинником посилення їх самоефективності.

Усі запропоновані заходи мають психопрофілактичний характер і спрямовані на відновлення внутрішнього балансу, підтримку психологічної стабільності та гармонізацію взаємодії між «бути» та «здаватися» у структурі особистісної здійсненності дорослих середнього віку. Їх систематичне застосування сприятиме відновленню внутрішнього ресурсу респондентів, підвищенню їхньої здатності до саморегуляції та збереженню професійної й особистісної стабільності в умовах емоційного навантаження та викликів сьогодення.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що особистісна здійсненність є інтегральним показником зрілої самосвідомості в період середньої дорослості, який формується на

перетині трьох взаємопов'язаних компонентів. Позитивне самоставлення забезпечує емоційно-ціннісний фундамент для прийняття себе та внутрішньої стабільності. Сенсожиттєві орієнтації визначають напрям і мотиваційний зміст діяльності, допомагаючи особистості вибудовувати життєву перспективу. Самоефективність виконує регуляторну функцію, підтримуючи здатність діяти, ухвалювати рішення та реалізовувати обрані цілі. Кореляційний аналіз засвідчив, що саме самоставлення та смислова спрямованість виступають найбільш значущими предикторами особистісної здійсненності, тоді як самоефективність виявляє лише тенденцію до взаємозв'язку з цим показником. Це дозволяє інтерпретувати її як маркер суб'єктивної готовності до дії, який не завжди відображає глибинний досвід автентичності. У цьому контексті самоефективність може проявляти дилему «бути чи здаватися», коли високі показники впевненості у власних силах віддзеркалюють саме соціально бажану активність, не обов'язково поєднану з внутрішнім переживанням цілісності й реалізованості. Водночас двобічні зв'язки між особистісною здійсненністю, самоставленням та сенсожиттєвими орієнтаціями свідчать про взаємне посилення цих характеристик. Наявність прийняття себе та усвідомленого життєвого смислу створюють умови для продуктивної самореалізації особистості, а успішний досвід здійснення власних намірів, у свою чергу, зміцнює позитивний образ «Я», стабілізує самооцінювання та сприяє формуванню внутрішньої гармонії.

Таким чином, можна стверджувати, що особистісна здійсненність дорослих осіб середнього віку потребує не лише підвищення самоефективності, а передусім формування в них цілісного самоставлення та смислової інтегрованості, які забезпечитимуть перевагу автентичного «бути» над зовнішнім «здаватися».

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ ; Чернівці : «Букрек», 2018. С. 320.
2. Большакова А.М. Психологічний аналіз феноменів самоздійснення особистості. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (4). С. 206–209.
3. Кидалова К.С. Психологічні особливості самоставлення особистості: аналіз концепцій та підходів. *Український психологічний журнал*. 2018. № 2. С. 48–58.

4. Кокун О.М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. С. 292–301.
5. Кузнецова І.А., Кузнецова Н.М. Самоздійснення як проблема гуманістичної психології. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. 2016. № 2–3. С. 129–134.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: наукова монографія. Київ : КММ, 2006. 256 с.
7. Проць О.І. Особливості самоставлення осіб віку пізньої дорослості, які вважають себе релігійними людьми. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 120–126.
8. Титаренко Т.М. Особистість у сучасних реаліях: шляхи життєконструювання. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020. 150 с.
9. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Харків : КСД, 2023. 160 с.
10. Чанчиков І. Самоставлення та емоційні переживання як чинник життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2020. № 2 (12). С. 98–103.
11. Шевченко Н.Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. 2015. № 11–12. С. 19–21.
12. Штепа О.С. Психологічні детермінанти життєвої самореалізації особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1 (2). С. 112–120.
13. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2005. С. 40.
14. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2006. С. 18.
15. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*. 2012. Vol. 38, No. 1. P. 9–44.
16. Coopersmith S. The Antecedents of Self-Esteem. Reprint ed. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press, 1981. ix, 283 p.
17. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Springer, 1985. xvi, 372 p.
18. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. London: Penguin Books, 1990.
19. Kernis M. H., Goldman B. M. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006. Vol. 38. P. 283–357.
20. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. 3rd ed. / ed. by E. Hoffman. New York : Wiley, 1998. 320 p.
21. Orth U., Robins R. W. Is high self-esteem beneficial? Revisiting the classic question. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77, No. 1. P. 5–17.
22. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin / Mariner Books, 1995. 420 p.
23. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Reprint ed. Princeton (NJ): Princeton University Press, 2015. 340 p.
24. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, No. 4. P. 719–727.
25. Schwarzer R., Jerusalem M. Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. Extreme stress and communities: Impact and intervention / S. E. Hobfoll, M. W. de Vries (Eds.). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1995. P. 159–177.
26. Sedikides C., Gregg A. P. Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3, No. 2. P. 102–116.
27. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 64, No. 4. P. 678–691.

References

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia [Personality on the way to spiritual values: monograph]. Kyiv ; Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian].
2. Bolshakova, A. M. (2015). Psykholohichni analiz fenomeniv samozdiisnennia osobystosti [Psychological analysis of the phenomena of personality self-actualization]. *Molodyi vchenyi*, 2(4), 206–209. [in Ukrainian].
3. Kydalova, K. S. (2018). Psykholohichni osoblyvosti samostavlennia osobystosti: analiz kontseptsii ta pidkhodiv [Psychological features of self-attitude of personality: analysis of concepts and approaches]. *Ukrainskyi psykholohichniy zhurnal*, 2, 48–58. [in Ukrainian].
4. Kokun, O. M. (2016). Zahalni chynnyky profesiinoho samozdiisnennia osobystosti [General factors of professional self-actualization of personality]. In *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy (Vol. IX, pp. 292–301)*. [in Ukrainian].

5. Kuznetsova, I. A., & Kuznetsova, N. M. (2016). Samozdiisnennia yak problema humanistychnoi psykholohii [Self-actualization as a problem of humanistic psychology]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyi zhurnal*, 2–3, 129–134. [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S. D. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti: naukova monohrafiia [Genesis of personality fulfillment: scientific monograph]. Kyiv: KMM. [in Ukrainian].
7. Prots, O. I. (2018). Osoblyvosti samostavleniia osib viku piznoi doroslости, yaki vvazhaiut sebe relihiinymy liudmy [Features of self-attitude of late adulthood individuals who consider themselves religious people]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 5, 120–126. [in Ukrainian].
8. Tytarenko, T. M. (2020). Osobystist u suchasnykh realiakh: shliakhy zhyttiekonstruiuvannia [Personality in modern realities: ways of life construction]. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
9. Frankl, V. (2023). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu [Man's search for meaning]. Kharkiv: KSD. [in Ukrainian].
10. Chanchykov, I. (2020). Samostavlennia ta emotsiini perezhyvannia yak chynnyk zhyttiistiikosti osobystosti [Self-attitude and emotional experiences as a factor of personality resilience]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia "Psykholohiia"*, 2(12), 98–103. [in Ukrainian].
11. Shevchenko, N. F. (2015). Teoretychni pidkhody do rozuminnia poniattia "samopovaha" v istorychnomu postupi psykholohichnoho znannia [Theoretical approaches to understanding the concept of "self-esteem" in the historical progress of psychological knowledge]. *Nauka i osvita*, 11–12, 19–21. [in Ukrainian].
12. Shtepa, O. S. (2020). Psykholohichni determinanty zhyttievoi samorealizatsii osobystosti [Psychological determinants of life self-realization of the personality]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 1(2), 112–120. [in Ukrainian].
13. Yamnytskyi, V. M. (2005). Psykholohichni chynnyky rozvytku zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti v doroslomu vitsi [Psychological factors of life-creative activity development in adulthood] (Author's abstract of Doctor of Psychological Sciences dissertation, 19.00.07). Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. [in Ukrainian].
14. Yanovska, L. V. (2006). Dynamika zdatnosti do zhyttietvorchosti osobystosti u doroslomu vitsi [Dynamics of the ability for life-creation in adulthood] (Author's abstract of Candidate of Psychological Sciences dissertation, 19.00.07). Odesa: South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy. [in Ukrainian].
15. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. [in English].
16. Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [in English].
17. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Springer. [in English].
18. Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London, England: Penguin Books. [in English].
19. Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357. [in English].
20. Maslow, A. H. (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York, NY: Wiley. [in English].
21. Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting the classic question. *American Psychologist*, 77(1), 5–17. [in English].
22. Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin / Mariner Books. [in English].
23. Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. [in English].
24. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. [in English].
25. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In S. E. Hobfoll & M. W. de Vries (Eds.), *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159–177). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. [in English].
26. Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2008). Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 102–116. [in English].
27. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

МОТИВАЦІЯ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО: ПРІОРИТЕТИ ТА ЗМІСТОВО-ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Белей М. Д.

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри загальної психології
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID ID: 0000-0002-8240-0184

Федик О. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID ID: 0000-0002-9029-2611

У психологічній літературі давно утвердилась думка про те, що успішність особистісного та фахового становлення індивіда зумовлюється його відповідальним ставленням і здатністю до засвоєння учбово-професійної діяльності, в процесі якої він реалізує свій особистісний потенціал. Чільне місце в загальній структурі будь-якої діяльності належить мотивації. Саме мотиваційна сфера, її найбільш значущі мотиви пояснюють цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Мотивація завжди була у фокусі уваги багатьох дослідників, безвідносно до того, в якій царині психології вони працювали. Попри величезну кількість робіт, присвячених саме мотиваційній сфері, питання щодо формування високомотивованої особистості студента і надалі залишаються основною проблемою сучасної системи вищої освіти.

Результати проведеного дослідження дозволили констатувати, що одним із найважливіших мотивів учбово-професійної діяльності іноземних студентів-медиків є переконаність у тому, що обрана ними професія повинна забезпечувати їх матеріальний достаток. При цьому подальшу самореалізацію вони вбачають не лише в медичній сфері. Натомість українські здобувачі медичної освіти надають перевагу мотивам успішності оволодіння професією, міцності отриманих знань, фаховій компетентності та досягненню суспільного визнання й високого статусу.

Порівняння між собою отриманих нами емпіричних даних з показниками 20-річної давності переконливо засвідчили, що в теперішніх студентів практично відсутня мотивація сумніву, невдоволення та розчарування обраною професією (6–7%), тоді як на початку 2000-х рр. вона становила 35–43% (М.Д. Белей, В.І. Юрченко). Установлено, що ціла низка мотивів взагалі не є актуальними як для української, так і для іноземної вибірки досліджуваних студентів: мотиви осуду чи схвалення (з боку педагогів, батьків); мотиви задоволення від освітнього процесу; мотиви підвищення статусу в групі, здобуття авторитету.

Ключові слова: мотив, мотивація, учбово-професійна діяльність, професійне становлення.

Belei M. D., Fedik O. V. Motivation of educational and professional activities of higher educational university students: priorities and content-dynamic features

Psychological literature, the idea has long been established that the success of an individual's personal and professional development is determined by his responsible attitude and ability to master educational and professional activities, in the process of which he realizes his personal potential. A prominent place in the general structure of any activity belongs to motivation. It is the motivational sphere, its most significant motives that explain the purposefulness of action, organization and stability of holistic activity aimed at achieving a certain goal. Motivation has always been the focus of attention of many researchers, regardless of which area of psychology they worked in. Despite the huge number of works devoted specifically to the motivational sphere, the issues of forming a highly motivated personality of a student continue to remain the main problem of the modern system of higher education.

The results of our study allowed us to state that one of the most important motives for the educational and professional activities of foreign medical students is the conviction that the profession they have chosen should ensure their material well-being. At the same time, they see further self-realization not only in the medical field. In contrast, domestic students give preference to the motives of successful mastering

the profession, the solidity of the acquired knowledge, professional competence and the achievement of public recognition and high status.

Comparison of the empirical data we obtained with the indicators of 20 years ago convincingly demonstrated that current students have practically no motivation for doubt, dissatisfaction and disappointment in the chosen profession (6–7%), while in the early 2000s it was 35–43% (Beley M.D., Yurchenko V.I.).

It was found that a number of motives are not relevant at all for both the Ukrainian and foreign sample of students under study: motives of condemnation or approval (from teachers, parents); motives of satisfaction with the learning process; motives of increasing status in the group, gaining authority.

Keywords: *motive, motivation, educational and professional activity, professional development.*

Вступ. Відомо, що проблема мотивації є однією з фундаментальних проблем психології, позаяк саме мотиваційна сфера особистості є джерелом її активності та спрямованості. Мотивація як властивість особистості не лише має безпосередній вплив на основні структурні утворення особистості, а й у значній мірі визначає ефективність будь-якої діяльності, й учбової зокрема. Це положення є загальноприйнятим серед психологів і давно підтверджене багатьма дослідженнями (С.С. Занюк, А.Н. Леонтьєв, Х. Хекхаузен, Е. Десі, Р. Раян та ін.).

Аналіз сучасних концепцій мотивації доводить, що центральним у більшості мотиваційних теорій є поняття «мотив», яке розглядається як психологічне утворення, що має багаторівневу блокову структуру і є причиною активності суб'єкта діяльності. Мотив – спонукальна причина дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, те, що штовхає на дії [3, с. 47].

Мотив, на відміну від мотивації, – це те, що притаманне самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, яка із середини спонукає до вчинення певних дій. Основна функція мотивів – це мобілізація здібностей, функціональних можливостей, професійного досвіду людини на досягнення поставленої мети. Сучасні американські дослідники Едвард Десі та Річард Раян у своїй відомій мотиваційній теорії самодетермінації стверджують, що всі вчинки індивіда мотивуються «внутрішньо», у відповідності з його природженими особливостями. На думку автора, людину більше приваблює діяльність, яка розвиває в ній почуття «компетентності», при цьому зовнішнє заохочення часто може приводити до послаблення такої внутрішньої мотивації. Водночас її підсилення може здійснюватися через активацію відповідальних,

самостійних, ініціативних дій індивіда щодо предмета його дій. Натепер у царині мотиваційно-регуляторної сфери утвердилась думка про те, що мотивація та саморегуляція є тими ресурсами, які здатні підвищити ефективність навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Методи та методики дослідження: метод попарного порівняння й оцінювання мотиваційних суджень, кількісно-якісний аналіз, проєктивна методика «Незавершені речення».

Результати та аналіз досліджень. Позаяк педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, то цілком очевидно, що він не може бути пов'язаний лише з учбовою діяльністю та пізнавальною мотивацією. Тим самим навчання здобувача освіти не повинно зводитися лише до засвоєння знань, а має виступати формою особистісної активності, яка проходить в єдності її інтелектуальної і мотиваційно-сислової сфер. При цьому основна роль повинна належати різноманітним формам взаємодії викладач – студент і студент – студент), без свідомого підтримання яких втрачаються цілі і смисл учіння. Характерною особливістю цього процесу слід вважати забезпечення поступових змін форм взаємодії: від максимальної допомоги, яку надаватиме викладач студентам під час розв'язання учбових задач, до послідовного наростання їх власної активності аж до повної саморегуляції навчальних дій і появи позиції партнерства з викладачем [2, с. 55]. Так реалізується один із важливих методологічних принципів психічного розвитку особистості: від опори на інших до опори на самого себе (Ф. Перлз).

Цілком очевидно, що лише за умови, коли зміст учбової діяльності буде повною мірою відповідати контурам майбутньої професії, охоплюючи при цьому не лише пізнавальні

аспекти, а й професійні, можна сподіватись на особистісне включення студента в процес його професійного становлення. Однак це може відбутись лише в тих здобувачів вищої освіти, для яких майбутня професія має реальну цінність. Якщо для студента сама майбутня професійна діяльність є значущою, він отримуватиме від неї задоволення, прагнучиме самореалізуватись саме в ній, і це є свідченням наявності в нього внутрішньої мотивації [6, с. 331–343].

Мотивація учбово-професійної діяльності вже давно стала для нас не лише об'єктом фахових зацікавлень, а й предметом досліджень. Зокрема, впродовж багатьох років кафедрою загальної психології нашого університету проводяться регулярні дослідження в контексті її тематичної наукової програми: здійснюються виконання дипломних робіт, написання кандидатських дисертацій, наукових статей і монографій.

У змісті цієї статті нам би хотілось представити деякі емпіричні дані, отримані нами, а також магістрами й аспірантами кафедри, написання робіт яких здійснювалось під нашим керівництвом. Зокрема, цікавий матеріал упродовж останніх років було отримано аспіранткою А.І. Овчар у процесі її досліджень здобувачів освіти Івано-Франківського медичного університету. Одна з методик, яка використовувалась дослідницею, сприяла встановленню відмінностей між студентами-українцями та іноземцями за результатами вибору й оцінення значущості найбільш актуальних для них мотивів (усього 35). Дослі-

дження проводилось зі здобувачами 5 курсу медичного факультету і факультету підготовки іноземних громадян освітньо-професійної програми «Медицина», в якому взяли участь 64 студенти (з них 42 – етнічні українці й 22 – іноземні студенти (Індія, Єгипет, Марокко, Нігерія) [4; 5].

У процесі контент-аналітичного оброблення результатів дослідження було виявлено 6 найбільш виражених мотиваційних проявів, які було виділено у відповідні блоки (рис. 1): подобається обрана професія (1); щоб бути успішним у майбутній професійній діяльності (2); щоб дати відповіді на актуальні питання, які відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності (3); хочу повністю використовувати наявні в мене задатки, здібності та схильності до обраної професії (4); щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми (5); від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому (6) (рис. 1–2).

Серед іноземних студентів із високим рівнем навчальної успішності найбільш значущими мотивами виявились «подобається обрана професія» і «від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому» (80%), а також «хочу повністю використовувати наявні в мене задатки, здібності та схильності до обраної професії» та «щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми» (75%). Слід зазначити, що і серед студентів з посереднім рівнем успішності ці мотиви також є важливими. Отримані в ході дослідження результати були допо-

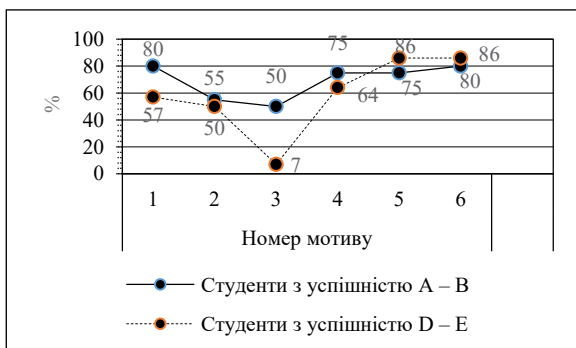


Рис. 1. Графіки розподілу найбільш виражених мотиваційних проявів серед іноземних студентів із різними показниками успішності

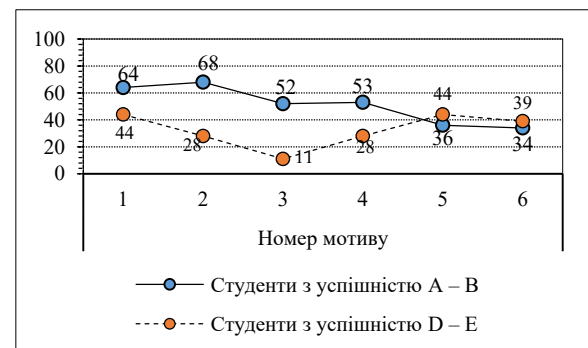


Рис. 2. Графіки розподілу найбільш виражених мотиваційних проявів серед студентів-українців із різними показниками успішності

внені деякими даними методики «Незавершених речень», яку аспірантка використала для більш цілісної картини об'єктивованих мотиваційних тенденцій досліджуваних здобувачів вищої освіти. Поглиблений аналіз частотності суджень дозволив констатувати, що саме ця категорія студентів значно частіше називає мотиви прагматичного змісту: «не збираюся працювати за фахом, однак мені потрібен диплом про вищу освіту» (43%), «вчуся задля отримання диплому про вищу освіту», «потрапивши до ЗВО, змушений вчитися, щоб закінчити його» (50%).

Використання авторського опитувальника і бесіда зі здобувачами освіти дозволила дослідниці виявити ще деяку низку корелятивів в їх життєвій перспективі. Зокрема, на запитання: «Якщо з якихось причин Ви не зможете себе реалізувати в професії лікаря, то де і в якій сфері намагатиметесь себе утвердити», досліджувані дали такі відповіді: власна компанія, адвокат, соціальна робота, викладач, ІТ, армія, спорт. Тобто деяка частина досліджуваних студентів-іноземців цілком свідомо пов'язують своє професійне майбутнє не зі сферою медичної діяльності. І це при тому, що в більшості їхніх країн ця професія є надзвичайно затребуваною і високооплачуваною.

Не менш цікавими виявились мотиви дослідницької вибірки українських студентів. При цьому слід констатувати, що палітра якісних відмінностей мотиваційних тенденцій у студентів-українців набагато ширша і різноманітніша. Однак варто розпочати з тієї групи

мотивів, які домінували в іноземних студентів (рис. 2). Дві тенденції, які одразу ж можна виявити на основі графічного розподілу показників в обох групах:

1) домінування кількісних значень (%) за мотивами № 1–4 у групі успішних студентів, і навпаки – за двома іншими мотивами (№ 5, 6) переваги за групою менш успішних;

2) кількісні значення вибірки іноземних студентів за всіма мотивами (крім № 2 і 3 в успішних студентів) значно перевищують показники українських досліджуваних.

Іншими словами, можна абсолютно категорично стверджувати, що ті мотиви (1–6), які є важливими для іноземних студентів, у вибірці українців представлені на доволі посередньому рівні. Натомість особливу значущість серед успішних студентів української вибірки мають такі мотиви, як «стати висококваліфікованим фахівцем» (96%), «отримати глибокі й міцні знання, які знадобляться в майбутній професії» (93%), «знання надають мені впевненості в собі» (82%), «хочу принести більше користі суспільству» (91%), «від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище» (80%).

Також варто зазначити, що ціла низка мотивів узагалі не є актуальними як для української, так і для іноземної вибірки досліджуваних студентів. До них належать мотиви, які ми для зручності згрупували за їх змістом і представили в такому виді: мотиви осуду чи схвалення (з боку вчителів, батьків, викладачів) та обов'язку; мотиви задоволення від освіт-

Таблиця 1

Розподіл показників мотиваційних суджень серед студентів-психологів та студентів-медиків (у %)

№	Змістові характеристики мотиваційних суджень	ПС – 3 курс	Медики – 5 курс
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем; хочу повністю реалізувати наявні в мені задатки та здібності до обраної професії	24%	34%
2.	Просто подобається вчитися; отримую задоволення від постійної готовності до чергових занять; знання надають мені впевненості в собі	20%	23%
3.	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю; продовжити навчання в магістратурі або аспірантурі, зайнятися науковою діяльністю	19%	7%
4.	Від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище, рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому	15%	23%
5.	Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відсталих, отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими	10%	4%
6.	Не збираюся працювати за фахом, учуся задля отримання диплома про вищу освіту	6%	7%
7.	Прагну домогтися схвалення від батьків і оточення, мати добру репутацію у викладачів, уникнути осуду і покарання за погане навчання	6%	2%

нього процесу (підготовки до занять, екзаменів); мотиви підвищення статусу в групі, здобути авторитет.

За аналогічною методикою нами було проведено дослідження з тими ж здобувачами освіти медичного університету, однак менш чисельною вибіркою (34 студенти-українці) і здобувачами 3 курсу факультету психології (36 студентів). Обидві дослідницькі групи студентів були рандомізовані й досліджувались без урахування якісних характеристик їх успішності. Після оброблення результатів ми отримали дані, які представлено в таблиці 1.

Аналіз змісту мотиваційних суджень здобувачів вищої освіти дає підставу стверджувати, що блоки № 1–3 відповідають внутрішній мотивації, а всі наступні – зовнішній. Зважаючи на це, можна констатувати, що для абсолютної більшості студентів обох дослідницьких груп освітній процес в їхніх закладах вищої освіти актуалізує в них прагнення реалізувати наявні задатки та здібності до обраної професії, активізує їх пізнавальну та творчу активність, приносить їм задоволення.

Також в обох групах студентів з яскраво вираженою мотивацією найважливішим мотивом виявилось прагнення стати висококваліфікованим фахівцем та повністю реалізувати наявні задатки й здібності до обраної професії (24% у групи ПС і 34% у майбутніх медиків) (рис. 3).

З розподілу показників на діаграмі помітно, що за мотивами 3–5 спостерігаються суттєві відмінності в обох дослідницьких групах. Так у студентів-психологів суттєвим чином переважають емпіричні значення мотиву «займатися творчою діяльністю; продовжити навчання в магістратурі або аспірантурі, зайнятися науковою діяльністю» (19%), тоді як у медиків цей показник майже у 3 рази менший – 7%. При цьому зворотна тенденція спостерігається в розподілі показників мотиву № 4 (від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище, рівень моєї матеріальної забезпеченості): 23% – у студентів-медиків і 15% – у психологів.

Також очевидними є значні відмінності між кількісними показниками мотиву № 5 («не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відсталих, отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу»): 10% – у психологів, проти 4% – у медиків. Це може свідчити про наявну атмосферу суперництва в академічних групах психологів або ж про амбітні, честолюбиві чи навіть егоїстичні прагнення цих студентів.

Найнижчі кількісні дані виявились у блоці мотивів № 6 (не збираюся працювати за фахом, вчуся задля отримання диплому про вищу освіту) і № 7 (прагну домогтися схвалення від батьків і оточення, мати добру репутацію у викладачів, уникнути осуду і пока-

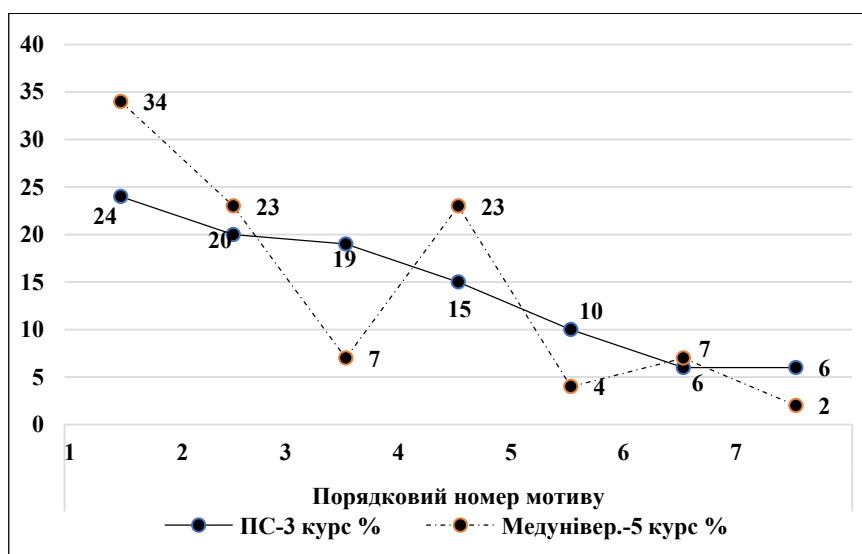


Рис. 3. Показники мотиваційних суджень у вибірці досліджуваних студентів

Таблиця 2

Розподіл показників мотивації невдоволення та розчарування професійним вибором та професійним становленням серед студентів-психологів (5 курс; 32 студенти)

Мотив \ Рівень	Високий	Середній	Низький
Мотивація невдоволення та розчарування	43%	14%	43%
Мотиви сумніву щодо обраної професії	43%	36%	21%

рання за погане навчання). Що стосується показників мотиву (6), то вони практично однакові в обох групах досліджуваних (6% і 7%). Це є свідченням того, що лише незначна частка студентів обох ЗВО мають сумніви в правильності обраної професії чи у власній здатності повністю самореалізуватись у ній. Також це може бути індикатором підвищення соціального статусу професії, її популярності, привабливості (саме це, на наш погляд, і сталося із професією психолога). Попри низькі кількісні значення показників групи мотивів № 7 (6% – ПС і 2% – медики), усе ж цілком очевидним є їх суттєвіший вплив на студентів-психологів, ніж на майбутніх лікарів.

Слід зазначити, що блок мотивів № 6 викликає в нас особливий інтерес, позаяк ці результати позитивно відрізняються від тих даних, які ми аналізували у своїй статті 15-річної давності [1, с. 175–176]. Тоді, вивчаючи мотиви професійного вибору та професійного становлення майбутніх психологів, ми намагались з'ясувати причини, які викликають найбільше невдоволення своєю майбутньою професією. Досліджуваними були здобувачі вищої освіти 5 курсу спеціальності «Психологія». Нами встановлено, що наближення періоду завершення навчання у ЗВО різко поглиблює негативні переживання у студентів, особливо тих, які могли виявитися професійно невлаштованими (табл. 2).

Нами також було зафіксовано зростання тенденцій невдоволення, розчарувань і навіть прагнень після завершення навчання здобувати інший фах. При цьому значна частина майбутніх психологів заявляла про те, що і здобуті знання, і роки навчання на факультеті вони не вважають прожитими марно. Радше, навпаки, накопичені психологічні знання є для них важливим потенціалом, який сприятиме якнайкращій професійній реалізації в якійсь іншій сфері.

Дуже близькі та вкрай песимістичні тенденції було виявлено В.І. Юрченком під час дослідження студентів-магістрів [7]. Автор стверджує, що майже третина здобувачів вищої освіти (29,6%) після отримання диплома магістра песимістично дивляться на своє професійне майбутнє («суттєво нічого не зміниться»), «не відомо, життя покаже», «ще один красивий документ, який нікого, крім мене, не цікавить»). Лише одиниці переконані в тому, що це позитивно позначиться на підвищенні їхнього соціального статусу та буде сприяти поліпшенню матеріального стану. У 33,4% досліджуваних сильно виражений стан безглуздості існування; в 16,7% – велика розбіжність між реальним та ідеальним «Я», що може свідчити про суперечності соціально-професійного аспекту «Я-концепції», а в 25% – почуття непотрібності. Усе це впливає на ставлення студента до оточення і самого себе, до навчання і свого професійного майбутнього [7, с. 31–32].

Висновки. Проведений аналіз мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти дає нам підставу стверджувати, що іноземні студенти-медики більш схильні вважати обрану ними професію як засіб забезпечення їх матеріального достатку. При цьому деяка частка досліджуваних свою подальшу самореалізацію не вбачають лише в медичній сфері. Натомість українські студенти надають перевагу мотивам успішності оволодіння професією, міцності отриманих знань, фаховій компетентності та досягненню суспільного визнання й високого статусу. У студентів-психологів блок мотивів (займатися творчою діяльністю; продовжити навчання в магістратурі або аспірантурі, зайнятися науковою діяльністю) майже в 3 рази переважає майбутніх лікарів (19% проти 7%).

Встановлено, що в теперішніх студентів практично відсутня мотивація сумніву, невдоволення та розчарування обраною професією (всього 6–7%), тоді як на початку 2000-х рр.

вона становила 35–43% (за даними М.Д. Белея і В.І. Юрченка).

Виявлено цілу низку мотивів, які взагалі не є актуальними як для української, так і для іноземної вибірки досліджуваних студентів:

мотиви осуду чи схвалення (з боку вчителів, батьків, викладачів) та обов'язку; мотиви задоволення від процесу учіння (підготовки до занять, екзаменів); мотиви підвищення статусу в групі, здобуття авторитету.

Список використаних джерел

1. Белей М. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16(1). С. 168–176.
2. Галузяк В.М., Горбунь Е.Л. Проблема формування мотивації учіння студентів. *Формування особистості майбутнього вчителя : науково-методичний збірник / за ред. М.І. Сметанського, Р.С. Гуревича*. Вінниця : ВДПІ, 1994. С. 49–61.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / уклад. С.У. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
4. Овчар А.І. Самоорганізація та самоуправління різними видами активності як умова професійного становлення майбутнього лікаря. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. № 3. С. 84–90.
5. Овчар А.І. Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення. *Габітус*. 2025. Т. 1. № 72. С. 123–130.
6. Ренке С.О. Мотиваційна регуляція процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 40. С. 331–343.
7. Юрченко В.І. Проблема особистісного зростання майбутніх магістрів в умовах ступеневої вищої освіти України. *Наукові записки Київського славистичного університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. Київ : КСУ, 2004. С. 24–34.

References

1. Beley, M. (2011). Tsinnisno-motyvatsiini osoblyvosti profesiinoho stanovlennia v umovakh suchasnoho VNZ [Value-motivational peculiarities of professional formation in the conditions of a modern higher education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats': filosoftiya, sotsiologhiia, psykhologhiia*, 16(1), 168–176. [in Ukrainian].
2. Haluzyak, V. M. (1994). Problema formuvannya motyvatsiyi uchinnyia studentiv / V. M. Haluzyak, E. L. Horbun'. *Formuvannya osobystosti maybutn'oho vchytelya : Naukovo-metodychnyy zbirnyk / Za red. M.I. Smetans'koho, R.S. Hurevycha*. VDPI, 49-61. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid'. [in Ukrainian].
4. Ovchar, A. I. (2025). Samoorganizatsiia ta samoupravlinnia riznymy vydamy aktyvnosti yak umova profesiinoho stanovlennia maibutnioho likaria [Self-organization and self-management of different types of activity as a condition for the professional formation of a future doctor]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykhologhiia*, 3, 84–90. [in Ukrainian].
5. Ovchar, A. I. (2025). Samoreguljatorna zdattnist' majbutn'ogo likarja jak chynnyk jogo profesijnogo stanovlennja. [Self-regulatory ability of the future doctor as a factor of his professional development]. *Gabitus – Habitus*. 72, 123–130 [in Ukrainian].
6. Renke, S. O. (2018). Motyvatsiina rehuljatsiia protsesu stanovlennia profesiinoho obrazu "Ja" u maibutnikh psykhologiv [Motivational regulation of the process of forming the professional self-image in future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykhologhii: Zbirnyk naukovykh prats' K-PNU imeni I. Ohiienka, Instytutu psykhologhii imeni H. S. Kostiuca NAPN Ukrainy*, 40, 331–343. [in Ukrainian].
7. Yurchenko, V. I. (2004). Problema osobystisnoho zrostannia maibutnikh mahistriv v umovakh stupenevoi vyshchoi osvity Ukrainy [The problem of personal growth of future masters in the conditions of tiered higher education in Ukraine]. *Naukovi zapysky Kyivskoho slavistychnogo universytetu. Serii "Pedahohika i psykhologhiia"*, 24–34. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.11.2025

Стаття прийнята 24.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

FOSTERING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN EMERGING ADULTHOOD: EDUCATIONAL, CLINICAL AND ORGANIZATIONAL APPLICATIONS

Bihunov D. O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Doctor of Sciences in Psychology, Doctoral Candidate
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID ID: 0000-0001-6100-7765

Emerging adulthood represents a formative life stage in which young people encounter rapid transitions across educational, relational, and occupational domains. These transitions require not only cognitive flexibility but also the emotional and social competencies necessary to navigate uncertainty, manage stress, and build sustaining interpersonal relationships. Emotional intelligence, understood as the ability to perceive, understand, and regulate emotions in oneself and others, has therefore become a central construct for explaining why some emerging adults adapt successfully to these challenges while others struggle. Research demonstrates that higher levels of emotional intelligence support academic engagement, psychological well-being and social adjustment, particularly during critical transitions such as the move from high school to university and the entry into the workforce.

Educational institutions have increasingly incorporated emotional intelligence training to enhance students' resilience, decision-making and interpersonal functioning. In clinical contexts, emotionally focused interventions and mindfulness-based programmes help young adults reinterpret emotional experience as meaningful information, reducing anxiety, depression, and identity-related rumination. Emotional intelligence also plays a significant role in early career development, where it supports teamwork, conflict resolution, and the formation of a coherent professional identity. At the societal level, emotionally intelligent individuals contribute to more cooperative communities and healthier social climates by fostering empathy, perspective-taking, and constructive communication.

This article argues that fostering emotional intelligence across educational, clinical and occupational settings enhances emerging adults' ability to meet developmental tasks with confidence and coherence. By cultivating emotional awareness, interpretive insight and regulation skills, emotional intelligence provides the foundation for adaptive functioning and long-term well-being in the transition to adulthood.

Keywords: emerging adulthood, emotional intelligence, emotion regulation, academic adjustment, mental health, workplace adaptation.

Бігунов Д. О. Розвиток емоційного інтелекту в період ранньої дорослості: освітні, клінічні та організаційні підходи

Період ранньої дорослості є вирішальним етапом розвитку, в межах якого молоді люди переживають інтенсивні переходи в освітній, міжособистісній та професійній сферах. Ці переходи вимагають не лише когнітивної гнучкості, але й емоційних та соціальних компетентностей, необхідних для подолання невизначеності, управління стресом і побудови стійких взаємин. Емоційний інтелект, що розуміється як здатність сприймати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших людей, стає ключовим конструктом для пояснення того, чому одні молоді дорослі успішно адаптуються до цих викликів, тоді як інші мають труднощі з адаптацією. Дослідження демонструють, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє академічній залученості, психологічному благополуччю та соціальній адаптації, особливо під час критичних переходів, як-от вступ до університету чи початок професійної діяльності.

Освітні інституції дедалі частіше впроваджують програми розвитку емоційного інтелекту з метою підвищення стійкості студентів, їх здатності приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з оточенням. У клінічній практиці емоційно-фокусовані підходи та майндфулнес-програми допомагають молодим дорослим переосмислювати емоційний досвід як джерело інформації, що знижує рівень тривожності, депресивності та румінації, пов'язаної з пошуком ідентичності. Емоційний інтелект відіграє важливу роль і в ранній професійній діяльності, підтримуючи формування професійної ідентичності, розвиток навичок командної роботи, розв'язання конфліктів і стійкість до стресових ситуацій. На суспільному рівні люди з високим емоційним інтелектом сприяють

формуванню конструктивного соціального середовища, підвищують здатність до співпраці, емпатії та діалогу.

У статті стверджується, що розвиток емоційного інтелекту в освітньому, клінічному та професійному контекстах посилює здатність молодих дорослих долати виклики перехідного періоду з упевненістю та внутрішньою цілісністю. Формуючи емоційну обізнаність, аналітичне розуміння і навички регуляції, емоційний інтелект забезпечує підґрунтя для адаптивного функціонування та довготривалого благополуччя в переході до дорослого життя.

Ключові слова: рання дорослість, емоційний інтелект, емоційна регуляція, академічна адаптація, психічне здоров'я, професійна адаптація.

Introduction. The transition from adolescence to adulthood is marked by increasing independence, identity exploration, and the search for purpose. While these experiences provide opportunities for growth, they also expose young adults to heightened stress, emotional volatility, and uncertainty [1]. In addition, the redefining of social roles, shifting cultural expectations, and increasing exposure to digital interaction place growing emotional demands on young adults. These developmental pressures require more than cognitive maturity; they require the ability to navigate nuanced emotional climates, interpret social cues, and integrate rapidly changing experiences into coherent self-understanding. The dissolution of parental and institutional support structures requires individuals to rely on internal emotional resources to navigate life's expanding demands.

In contemporary contexts – characterized by technological acceleration, global mobility, and social precarity – emerging adults encounter complex emotional and interpersonal challenges. Traditional cognitive or technical education often fails to equip them for such demands. Emotional intelligence provides a developmental toolset that enables emerging adults to regulate affect, sustain motivation, and build meaningful relationships despite instability.

Research consistently demonstrates that high emotional intelligence predicts better psychological health, academic persistence, and social adjustment [4; 5; 7]. However, these benefits do not arise spontaneously; they require deliberate cultivation. Emotional intelligence must be understood as a trainable capacity – one that can and should be systematically fostered during the formative years of emerging adulthood.

Therefore, **the aim of the paper** is to explore how emotional intelligence can be effectively developed through interventions in educational, clinical, and organizational settings. It argues

that promoting emotional intelligence in young adults not only enhances individual resilience but also generates broader societal benefits, including improved collaboration, empathy, and civic engagement.

Methods of the research. The research employs theoretical analysis, comparative review and conceptual synthesis of scholarly sources on emotional intelligence, developmental psychology, and psychosocial adaptation in emerging adulthood. Empirical findings from cross-sectional and longitudinal studies were examined to identify consistent patterns linking emotional intelligence with academic, psychological and occupational outcomes. The method also includes systematization of existing intervention approaches to evaluate their effectiveness in supporting young adults' emotional development.

The results of the research. Higher education institutions play a crucial role in shaping both cognitive and emotional competencies. The university years coincide with the developmental stage of emerging adulthood, offering a unique context for fostering emotional growth alongside intellectual achievement.

Integrating emotional intelligence training into curricula has been shown to enhance students' motivation, problem-solving, and interpersonal skills [6]. Programmes emphasizing emotional awareness and regulation improve self-regulated learning and reduce academic stress. For example, interventions based on Mayer and Salovey's ability model – teaching emotion perception, understanding, and management – can help students navigate academic failure, manage performance anxiety, and build supportive peer relationships.

Moreover, higher education settings naturally function as emotional microcosms where emerging adults learn to negotiate conflict, build alliances, and confront academic identity challenges. Embedding emotional intelligence training within

these environments allows students to practice emotional competencies in real time, reinforcing the integration of affective insight with academic decision-making and interpersonal collaboration.

Emotional intelligence also strengthens the sense of belonging within learning environments. Research indicates that emotionally supportive academic climates promote engagement, persistence, and satisfaction [4]. Students who understand and manage emotions more effectively exhibit higher intrinsic motivation and adaptability to feedback, both essential for academic and professional success.

Educational strategies for fostering emotional intelligence may include:

- *Curricular integration*: embedding emotional learning within communication, leadership, or ethics courses.

- *Workshops and peer mentoring*: encouraging reflection and emotional dialogue in group settings.

- *Mindfulness and reflective writing practices*: enhancing emotional awareness and regulation.

Ultimately, emotional intelligence education should be regarded as fundamental literacy, comparable to digital or cognitive skills. It prepares emerging adults not only to excel academically but to live and work with empathy, resilience, and integrity.

Yet these same years also bring heightened psychological demands, as emerging adulthood often coincides with increased vulnerability to mental health challenges, including anxiety, depression, and identity diffusion [8]. Emotional intelligence-based interventions offer valuable frameworks for prevention and treatment in clinical and counselling settings.

Therapeutic approaches such as emotion-focused therapy (EFT) and mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) align closely with the principles of emotional intelligence. They teach clients to identify, label, and regulate emotions rather than suppress them. Through such interventions, emerging adults learn to view emotions as meaningful information rather than obstacles – transforming distress into insight and self-efficacy.

This developmental reframing is particularly important because emerging adults often struggle to differentiate transient emotional states from

enduring self-judgments. Clinical interventions that strengthen emotional intelligence interrupt maladaptive cycles of rumination and avoidance, replacing them with reflective processing and emotional acceptance. Such practices not only reduce symptoms but cultivate enduring psychological tools for navigating the unpredictability of adult life.

Counsellors can enhance emotional intelligence development by:

- encouraging emotional awareness and vocabulary expansion;

- teaching cognitive reappraisal and stress management strategies;

- modelling empathy and nonjudgmental reflection;

- promoting self-compassion and emotional authenticity.

Evidence suggests that individuals who cultivate emotional awareness and regulation exhibit lower levels of depression and anxiety and higher resilience following adversity [3]. Furthermore, emotionally intelligent reflection supports identity consolidation by allowing young adults to integrate emotional experiences into their evolving self-concept.

In this sense, emotional intelligence training complements traditional psychotherapy by focusing not only on symptom reduction but also on emotional growth. It reframes therapy as a developmental journey toward emotional literacy, empowering clients to manage their internal world with clarity and compassion.

As emerging adults move into the workforce, they encounter new emotional and social demands – teamwork, leadership, and adaptability under pressure. Employers increasingly recognize emotional intelligence as a critical predictor of job performance, leadership potential, and occupational satisfaction [9].

In professional contexts, emotional intelligence translates into practical competencies: managing workplace stress, navigating feedback, resolving conflict, and building trust within teams. Emotionally intelligent employees exhibit higher engagement and more effective communication, contributing to organizational cohesion and productivity.

The early years of career development are marked by ambiguity, performance pressure, and the need to rapidly acquire professional iden-

tity. Emotional intelligence helps emerging adults interpret feedback constructively, maintain motivation during steep learning curves, and communicate effectively with diverse colleagues. These competencies support not only short-term adaptation but also long-term career satisfaction and ethical leadership development.

Workplace training initiatives that focus on emotional intelligence development typically include:

- workshops on emotional regulation and empathy-based leadership;
- coaching programmes emphasizing reflective self-awareness;
- team-building exercises that cultivate mutual understanding and communication.

These interventions not only enhance professional performance but also support mental health and work-life balance. Young employees with high emotional intelligence adapt more successfully to hierarchical structures and ambiguous tasks, demonstrating greater resilience in the face of occupational uncertainty.

Moreover, emotional intelligence contributes to ethical and empathetic leadership. Leaders who understand emotional dynamics are better equipped to inspire, motivate, and resolve interpersonal tensions. In this sense, fostering emotional intelligence in emerging adults prepares the next generation of leaders to combine competence with compassion – qualities essential in the modern workplace.

Beyond personal and professional benefits, emotional intelligence carries collective significance. Emotionally competent individuals contribute to social harmony, empathy-driven leadership, and civic participation [2]. Communities composed of emotionally intelligent citizens are more resilient, cooperative, and capable of constructive dialogue – an increasingly vital trait in polarized societies.

At a broader societal level, emotionally intelligent populations are better equipped to manage collective stress, navigate ideological conflict, and sustain cooperative problem-solving. As civic life becomes increasingly polarized, the ability to regulate emotional reactivity and engage empathically across differences becomes essential for maintaining social stability and democratic dialogue. Emotional intelligence thus serves both individual and communal resilience.

Educational and organizational institutions, therefore, share a broader social responsibility to integrate emotional learning into their systems. Rather than treating emotional intelligence as an optional supplement, it should be regarded as a civic literacy that underpins ethical reasoning, intercultural understanding, and democratic participation. Cultivating emotional competence during emerging adulthood fosters not only personal fulfilment but also social cohesion and empathy-driven citizenship.

This societal dimension underscores a paradigm shift: emotional intelligence is not merely an individual attribute but a cultural and ethical capacity that sustains communities. Building emotionally literate generations thus constitutes an investment in collective psychological resilience and sustainable leadership.

Bringing together educational, clinical, and organizational perspectives reveals that emotional intelligence development follows a cumulative trajectory:

- 1) awareness – recognizing and naming emotions;
- 2) understanding – identifying causes and consequences of emotional states;
- 3) regulation – managing emotions constructively;
- 4) application – using emotional insight to guide decisions and relationships.

This four-stage framework suggests that interventions should be developmentally sequenced: universities foster awareness and understanding; counselling refines regulation; and workplaces reinforce application. Coordination across these domains ensures continuity between emotional learning and life adaptation.

Future initiatives should prioritize interdisciplinary collaboration among educators, psychologists, and employers to design integrated emotional intelligence programs. Digital tools – such as emotion-tracking apps and online reflective platforms – may further extend accessibility and personalization of emotional learning.

A coordinated developmental approach ensures that emotional intelligence is reinforced across life domains rather than taught in isolation. When educational institutions, mental health services, and workplaces adopt aligned emotional learning practices, emerging adults receive consistent reinforcement that strengthens both skill

acquisition and long-term application. Such integration increases the likelihood that emotional intelligence becomes an enduring disposition rather than a temporary intervention effect.

Conclusion. Emerging adulthood is a decisive period of psychological construction – a time when emotional and cognitive systems coalesce to shape the foundation of adult identity and competence. Emotional intelligence provides the framework through which this integration occurs. It empowers individuals to understand their emotions, navigate relationships, and maintain balance amid uncertainty.

The review presented in this article demonstrates that emotional intelligence can

and should be deliberately cultivated across educational, clinical, and professional settings. Fostering emotional intelligence in emerging adults promotes resilience, empathy, and authenticity – qualities vital for personal fulfilment and social well-being.

By embedding emotional intelligence into the fabric of institutions, societies can nurture not only competent professionals but compassionate citizens. In a century defined by complexity and interdependence, emotional intelligence represents a new form of literacy – an essential life skill that transforms emotional awareness into wisdom, and individual development into collective flourishing.

Bibliography

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. Issue 5. Pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
2. Ciarrochi J., Deane F. P. & Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 2002. Vol. 32. Issue 2. Pp. 197–209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
3. Kotsou I., Mikolajczak M., Heeren A., Grégoire J. & Leys C. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 2019. Vol. 11, Issue 2. Pp. 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>.
4. Parker J. D. A., Hogan M. J., Eastabrook J. M., Oke A. & Wood L. M. Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 2006. Vol. 41. Issue 7. Pp. 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>.
5. Parker J. D. A., Summerfeldt L. J., Hogan M. J. & Majeski S. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 2004. Vol. 36. Issue 1. Pp. 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X).
6. Qualter P., Gardner K. J., Pope D. J., Hutchinson J. M. & Whiteley H. E. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22. Issue 1. Pp. 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007>.
7. Sánchez-Álvarez N., Extremera N. & Fernández-Berrocal P. Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 6. Article 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>.
8. Schulenberg J., Maggs J. L. & Hurrelmann K. Health risks and developmental transitions during adolescence. Cambridge University Press, 1997. 600 p.
9. Zeidner M., Matthews G., & Roberts R. D. What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. Cambridge: MIT Press, 2009. 176 p.

References

1. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469> [in English].
2. Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5) [in English].
3. Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902> [in English].
4. Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022> [in English].

5. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X) [in English].
6. Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007> [in English].
7. Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892> [in English].
8. Schulenberg J., Maggs J. L. & Hurrelmann K. Health risks and developmental transitions during adolescence. Cambridge University Press, 1997. 600 p. [in English].
9. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. Cambridge: MIT Press. 176 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 06.11.2025

Стаття прийнята 25.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

DIGITAL PSYCHODIAGNOSTICS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN CONTEMPORARY PRACTICE

Bihunova S. A.

Candidate in Psychology (Ph. D.), Associate Professor,
Doctoral Candidate,
Rivne State University of the Humanities
ORCID ID: 0000-0001-6860-6939

Verovkina O. Ye.

Candidate in Psychology (Ph. D.), Associate Professor,
Rivne State University of the Humanities
ORCID ID: 0000-0002-1333-6668

Digital psychodiagnostics has emerged as a transformative approach in psychological assessment, integrating computer-based testing, mobile applications, ecological momentary assessment, digital phenotyping and AI-assisted tools. This article systematically reviews contemporary research to examine the opportunities and methodological challenges of digital psychological assessment. Through a critical analysis of empirical studies, systematic reviews and meta-analyses, key trends in accessibility, measurement precision, ecological validity and large-scale screening are identified. The findings highlight substantial advantages of digital tools, including remote and asynchronous testing, automated scoring, adaptive assessment, multimodal data collection and enhanced ecological validity. At the same time, the literature underscores significant methodological and ethical challenges, such as ensuring psychometric equivalence with traditional instruments, safeguarding sensitive data, addressing the digital divide, mitigating algorithmic bias in AI-supported assessment and adapting tools for diverse cultural contexts.

The review emphasizes that the rapid adoption of digital tools must be accompanied by rigorous validation, ethical oversight and professional training to maximize their potential while minimizing risks. The article concludes that digital psychodiagnostics offers unprecedented opportunities to enhance psychological assessment in both research and practice, but its successful implementation depends on integrating technological innovation with evidence-based methods and ethical responsibility. Future research should focus on standardization, inclusivity and longitudinal evaluation of digital tools across diverse populations.

Keywords: digital psychodiagnostics, computer-based testing, digital phenotyping, ecological momentary assessment, AI in psychology.

Бігунова С. А., Верьовкіна О. Є. Цифрова психодіагностика: можливості та виклики сучасної практики

Цифрова психодіагностика стала трансформаційним підходом у психологічному оцінюванні, інтегруючи комп'ютерне тестування, мобільні застосунки, екологічно моментальні оцінки, цифрову фенотипізацію та інструменти з підтримкою штучного інтелекту. У статті систематично проаналізовано сучасні дослідження з метою розгляду можливостей та методологічних викликів цифрової психологічної діагностики. На основі критичного аналізу емпіричних досліджень, систематичних оглядів та метааналізів виявлено ключові тенденції в доступності, точності вимірювань, екологічній валідності та масштабному скринінгу. Результати досліджень демонструють значні переваги цифрових інструментів, зокрема дистанційне та асинхронне тестування, автоматизоване оцінювання, адаптивні методи, збирання мультимодальних даних і підвищену екологічну валідність. Додатково підкреслюється потенціал цифрових систем для персоналізації оцінювання та більш гнучкого моніторингу психологічних змін у динаміці. Водночас у літературі підкреслено суттєві методологічні та етичні виклики, зокрема забезпечення психометричної еквівалентності з традиційними інструментами, захист чутливих даних, подолання цифрового розриву, зменшення алгоритмічних упереджень у системах зі штучним інтелектом та адаптацію інструментів до культурного різноманіття.

Огляд наголошує, що швидке впровадження цифрових інструментів повинно супроводжуватися ретельною валідацією, етичним наглядом та професійною підготовкою, щоб максимізувати їх потенціал та мінімізувати ризики. Комплексний аналіз підтверджує, що цифрова психодіагностика

відкриває безпрецедентні можливості для покращення психологічного оцінювання в дослідженнях і практиці, але її успішне використання залежить від поєднання технологічних інновацій з доказовими методами та етичною відповідальністю. Майбутні дослідження мають бути зосереджені на стандартизації, інклюзивності, довгостроковому оцінюванні цифрових інструментів і розробленні єдиних професійних стандартів.

Ключові слова: *цифрова психодіагностика, комп'ютерне тестування, цифрова фенотипізація, екологічно моментальна оцінка, ІІІ у психології.*

Introduction. The digitalization of psychological assessment has accelerated rapidly over the past decade, transforming how mental health professionals collect, interpret, and integrate diagnostic information. Researchers such as Bennett [3] emphasize that technological innovations are fundamentally reshaping psychological measurement by enabling computer-based administration and automated scoring methods that improve the precision, efficiency and accessibility of psychodiagnostic assessment. Fairburn and Patel [5] note that digital technology has substantially influenced psychological assessment and treatment, facilitating broader access and dissemination while introducing new methodological and ethical challenges. Today, mobile applications, online questionnaires, remote testing environments and artificial intelligence (AI)-assisted evaluation tools are increasingly integrated into professional workflows.

Despite these developments the field of digital psychodiagnostics remains conceptually fragmented and a comprehensive description of the topic as a coherent scientific field is still lacking. Another opportunity lies in collecting multimodal, real-time data. Smartphone-based self-report tools and digitized questionnaires facilitate frequent sampling, and continuous monitoring has been shown to enhance ecological validity. Martin-Key, Spadaro, Funnell, Barker, Schei, Tomasik and Bahn [15] conducted a systematic review of digital assessment tools, finding that many screening instruments (such as digitized versions of traditional questionnaires) demonstrate considerable variability in diagnostic accuracy, which underscores both the promise and the need for rigorous validation.

The absence of unified frameworks makes it difficult for practitioners to navigate the fast-growing number of tools while ensuring methodological rigor and ethical responsibility. Martin-Key et al. [15] also highlight the high risk of bias in most digital assessment studies, raising impor-

tant concerns about measurement reliability, study design and the interpretive validity of such tools. Thus, a deeper, systematic analysis is required. The rapid spread of digital tools has outpaced theoretical reflection, creating a need for comprehensive research that integrates psychometric, ethical, methodological and practical perspectives.

Therefore, **the aim of this article** is to examine the opportunities, challenges and future directions of digital psychodiagnostics by synthesizing contemporary scientific findings and identifying key trends. The article provides an analytical overview of digital assessment technologies, discusses unresolved issues and outlines priorities for future investigation and professional development.

Methods of the Research. This study draws on a comprehensive examination of the literature on digital psychodiagnostics, focusing on computer-based testing, mobile and AI-assisted assessments, digital phenotyping and ecological momentary assessment. The research involved systematically collecting and reviewing empirical studies, meta-analyses and systematic reviews to identify major developments, methodological strengths and weaknesses and ethical considerations in the field. In addition, the study included categorizing and comparing existing digital assessment tools to evaluate their contributions to accessibility, accuracy, ecological validity and cultural adaptability in psychological practice.

The Results of the Research. One of the most frequently mentioned advantages in scholarly literature is the significantly expanded accessibility of psychological assessment. Carlbring, Andersson, Cuijper, Riper, Hedman-Lagerlöf [9] demonstrate that digital platforms allow individuals to complete assessments remotely, which is particularly beneficial for clients who face geographical, physical or financial barriers. Tele-assessment removes the need for travel, reduces waiting times, and permits psychologists to reach populations that would otherwise remain underserved.

Digital tools also support asynchronous testing, allowing individuals to complete assessments at times that suit them while enabling psychologists to review results later. This flexibility can increase engagement, reduce scheduling bottlenecks, and improve the reach of psychological assessment. Fairburn and Patel [5] emphasize that digital technology expands the dissemination of psychological assessment and interventions, enabling broader access and reducing barriers for underserved or hard-to-reach groups. Building on this, Knapp, Cohen, Nicholas, Mohr, Carlo, Skerl and Lattie [8] report that asynchronous digital tools in community mental health settings increased client engagement and allowed efficient data collection across geographically and demographically varied populations. More recently, Martin-Key et al. [15] indicate that remote digital testing can enhance participation rates and facilitate access for more diverse populations, improving the representativeness of study samples.

One of the most significant methodological advantages of digital tools lies in automated scoring. According to Wright and Hopwood [18], computer-based scoring eliminates manual errors and increases standardization, leading to more reliable outcomes. Automated scoring systems ensure consistency across administrations and allow for faster feedback.

Adaptive testing – particularly those based on Item Response Theory (IRT) – offers significant methodological advantages for digital psychodiagnostics. Van der Linden and Glas [4] provide a comprehensive overview of adaptive testing, emphasizing how item selection algorithms dynamically adjust question difficulty in real time to maximize measurement precision while minimizing test length. Building on this, Bennett [3] highlights that computerized adaptive testing reduces manual scoring errors and ensures consistent, reliable results across administrations. Moreover, Kyllonen [10] notes that adaptive approaches are particularly valuable for assessing complex or “hard-to-measure” cognitive and emotional skills, improving test efficiency and user experience. These features are especially important in clinical settings, where clients may experience fatigue or distress during testing sessions.

Digital psychodiagnostics enables the collection of complex, multimodal data unavailable

through traditional paper-based testing. Mobile applications and wearable devices gather behavioural and physiological information such as: heart rate variability, movement patterns, sleep cycles, typing dynamics, speech characteristics, geolocation data (indicating social engagement or avoidance).

This approach, often called ‘digital phenotyping’, provides insight into daily functioning and behavioural patterns by continuously collecting real-world data through smartphones, wearable devices and sensors. Torous, Kiang, Lorme, Onnela [14] highlight that such data can capture fluctuations in mood, activity and social interaction throughout the day, offering a more granular and ecologically valid perspective than traditional retrospective self-reports. Similarly, Insel [7] emphasizes that digital phenotyping enables objective monitoring of behaviour in naturalistic settings, enhancing both the precision and relevance of psychological assessment for research and clinical applications.

Ecological momentary assessment (EMA), enabled by smartphones, provides micro-level data on psychological states in real time. Studies show that EMA increases sensitivity to momentary fluctuations in mood, stress and cognition, which traditional retrospective measures may miss [17]. Torous et al. [14] demonstrate that smartphone-based EMA can collect both active self-report data and passive sensor-based behavioural data, thereby offering a richer, ecologically valid picture of individuals’ daily functioning. For example, mood variations, social interactions or activity patterns can be tracked throughout the day instead of relying on retrospective summaries.

Despite its advantages, digital psychodiagnostics faces substantial methodological and ethical challenges. A major concern is whether digital tests measure psychological constructs equivalently to traditional paper-based versions. The meta-analysis by Gwaltney, Shields, and Shiffman [6] demonstrates that although electronic and paper-and-pencil formats often yield similar overall scores, test performance can still be influenced by device-related and contextual factors. These include differences in screen size and resolution, interface design, and the testing environment, all of which may alter response behaviour. For

example, reading from screens may affect comprehension, touchscreen responding differs from paper-based motor patterns, and remote or at-home testing increases the likelihood of environmental distractions that reduce standardization. Consequently, digital versions of established assessment instruments require independent validation and standardization rather than assuming equivalence with their traditional formats.

Digital assessments often take place outside controlled clinical settings, which introduces significant variability. Fairburn and Patel [5] emphasize that digital tools used in everyday environments – homes, workplaces, or public spaces – are subject to noise, interruptions, and multitasking, all of which may influence performance and reduce the reliability of results. Knapp et al. [8] similarly report that remote assessment in community settings complicates standardization because psychologists cannot ensure that test-takers follow instructions consistently or remain fully focused. Martin-Key et al. [15] further highlight that the lack of environmental control in remote or mobile testing increases the risk of bias, including the possibility of external assistance, cheating, or consulting additional resources.

Digital psychodiagnostics involves the storage and transmission of highly sensitive psychological information, which raises significant ethical and legal concerns. Luxton, Nelson, and Maheu [2016] stress that digital mental-health tools must comply with rigorous data protection standards, including encryption, secure transmission protocols, and regulated storage practices. Martinez-Martin and Kreitmair [2018] note that risks arise from the use of third-party servers, ambiguities in data ownership and the possibility of unauthorized access to user information. Mohr, Weingardt, Reddy and Schueller [2017] further highlight that automated scoring systems and cloud-based assessment platforms may lack transparency regarding how data are processed and who controls long-term storage. Together, these concerns underscore the need for clear guidelines, informed consent procedures, and enhanced cybersecurity measures in digital psychodiagnostic practice.

Access to digital tools is not universal. Individuals from lower socioeconomic backgrounds, older adults and people with limited digital literacy may experience significant barriers when

completing online assessments. Fairburn and Patel [2017] note that digital mental-health tools can unintentionally exclude users who lack technological skills or reliable internet access, thereby limiting the reach and fairness of psychological services. Knapp et al. [8] similarly report that access to devices, stable connectivity and user-friendly platforms remains uneven across community populations, affecting participation in digital assessments. Torous et al. [14] further emphasize that the digital divide may exacerbate existing mental-health disparities, underscoring the need for inclusive design and equitable access in digital psychodiagnostic practices.

AI-enhanced diagnostic tools show considerable promise in analyzing speech, facial expressions and behavioural patterns, offering opportunities for more continuous and fine-grained assessment. However, research cautions that these systems can produce biased or unreliable outputs when trained on non-representative datasets. Vollmer, Mateen, Bohner, Király, Ghani, Jonsson, Cumbers, Jonas, McAllister, Myles, Granger, Birse, Branson, Moons, Collins, Ioannidis, Holmes and Hemingway [12] argue that algorithmic bias remains a major challenge in clinical AI, as models may inadvertently reproduce demographic or cultural inequalities present in the training data.

Moreover, recent reviews emphasize significant risks associated with relying on these systems. Poudel, Jakhar, Mohan, Nepal [1] note that algorithmic bias can emerge when AI models are trained on datasets that do not sufficiently represent the diversity of mental-health populations. As a result, diagnostic accuracy may vary across demographic groups. Similarly, Rzyczniok, Kopczyński, Rasińska, Matusik, Jachimczak and Bala [2] warn that automated interpretations may oversimplify complex psychological phenomena, increasing the likelihood of misclassification or inappropriate recommendations if psychologists rely on AI outputs without careful scrutiny. These concerns highlight the need for transparent model development, representative training datasets and strong clinical oversight in AI-supported psychodiagnostics.

Furthermore, digital assessments developed in one cultural context may not generalize to another. Such elements as interface layout, visual symbols, culturally specific examples, reading

direction and cognitive styles can all influence performance. Wright and Hopwood [18] underscore the importance of culturally sensitive adaptation procedures, including re-standardization and cognitive pre-testing.

Conclusions. Digital psychodiagnostics represents a transformative direction in psychological science and practice. The integration of computer-based testing, mobile assessments, digital phenotyping and AI-assisted analysis expands the potential of psychological diagnostics. The results of the current analysis demonstrate substantial opportunities, including increased accessibility, improved measurement precision, richer multimodal datasets, greater ecological validity and new possibilities for large-scale screening.

At the same time, the field faces serious challenges: ensuring psychometric equivalence, protecting sensitive data, reducing digital inequalities, preventing algorithmic bias and addressing cultural adaptation issues. Researchers consistently emphasize that technological development must be accompanied by methodological rigor, ethical responsibility and continuous professional training.

Overall, digital psychodiagnostics represents a rapidly evolving area of psychological science. Continued research, careful validation and ethical implementation will be essential to fully realize its potential and ensure that digital tools enhance assessment, intervention, and clinical decision-making across diverse populations.

Bibliography

1. AI in Mental Health: A Review of Technological Advancements and Ethical Issues in Psychiatry / Poudel U. et al. *Issues Mental Health Nursing*. 2025. Vol. 46. Issue 7. Pp. 693–701. <https://doi.org/10.1080/01612840.2025.2502943>.
2. Artificial Intelligence in Mental Health Care: Opportunities, Challenges, and Ethical Dilemmas / Rzyczniok P. et al. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2025. Vol. 2. No 3(47). [https://doi.org/10.31435/ijitss.3\(47\).2025.3529](https://doi.org/10.31435/ijitss.3(47).2025.3529).
3. Bennett R. E., Zhang M. (2016). Validity and automated scoring. *Technology and testing* / Ed.: F. Drasgow. Abingdon: Routledge. Pp. 142–173.
4. Elements of adaptive testing / Eds.: Van der Linden W. J., Glas C. A. W. New York: Springer, 2010. 462 p.
5. Fairburn C. G., Patel V. The impact of digital technology on psychological treatments and their dissemination. *Behaviour Research and Therapy*. 2017. Vol. 88. Pp. 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.08.012>.
6. Gwaltney C.J., Shields A.L., Shiffman S. Equivalence of electronic and paper-and-pencil administration of patient-reported outcome measures: a meta-analytic review. *Value Health*. 2008. Vol. 11. Issue 2. Pp. 322–333. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00231.x>.
7. Insel T.R. Digital Phenotyping: Technology for a New Science of Behavior. *JAMA*. 2017. Vol. 318. Issue 13. Pp. 1215–1216. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.11295>.
8. Integration of Digital Tools Into Community Mental Health Care Settings That Serve Young People: Focus Group Study / Knapp A.A. et al. *JMIR Mental Health*. 2021. Vol. 8. Issue 8. Article e27379. <https://doi.org/10.2196/27379>.
9. Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis / Carlbring P. et al. *Cognitive Behaviour Therapy*. 2018. Vol. 47. Issue 1. Pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1401115>.
10. Kyllonen P. C. Advances in measuring “hard-to-measure” skills. *Contemporary perspectives on research in educational assessment* / Ed.: M. S. Khine. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2020. Pp. 67–91.
11. Luxton, D. D., Nelson, E.-L., & Maheu, M. M. A practitioner’s guide to telemental health: How to conduct legal, ethical, and evidence-based telepractice. Washington, DC: American Psychological Association, 2016. 176 p.
12. Machine learning and artificial intelligence research for patient benefit: 20 critical questions on transparency, replicability, ethics, and effectiveness / Vollmer S. et al. *BMJ*. 2020. Vol. 368. Article l6927. <https://doi.org/10.1136/bmj.l6927>.
13. Martinez-Martin N., Kreitmair K. Ethical Issues for Direct-to-Consumer Digital Psychotherapy Apps: Addressing Accountability, Data Protection, and Consent. *JMIR Mental Health*. 2018. Vol. 5. Issue 2. Article e32. <https://doi.org/10.2196/mental.9423>.
14. New Tools for New Research in Psychiatry: A Scalable and Customizable Platform to Empower Data Driven Smartphone Research / Torous J., Kiang M.V., Lorme J., Onnela J.P. *JMIR Mental Health*. 2016. Vol. 3. Issue 2. Article e16. <https://doi.org/10.2196/mental.5165>.
15. The Current State and Validity of Digital Assessment Tools for Psychiatry: Systematic Review / Martin-Key N.A. et al. *JMIR Mental Health*. 2022. Vol. 9. Issue 3. Article e32824. <https://doi.org/10.2196/32824>.
16. Three problems with current digital mental health research and three things we can do about them / Mohr D. C. et al. *Psychiatric Services*. 2017. Vol. 68. Issue 5. Pp. 427–429. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201600541>.

17. Shiffman S., Stone A.A., Hufford M.R. Ecological momentary assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2008. Vol. 4. Pp. 1–32. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415>.
18. Wright A. G. C., Hopwood C. J. Advancing the assessment of dynamic psychological processes. *Assessment*. 2016. Vol. 23. Issue 4. Pp. 399–403.

References

1. Bennett, R. E., & Zhang, M. (2016). Validity and automated scoring. In F. Drasgow (Ed.), *Technology and testing* (pp. 142–173). Routledge. [in English].
2. Carlbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., Hedman-Lagerlöf, E. (2018). Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*. 47(1):1-18. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1401115> [in English].
3. Fairburn, C. G., & Patel, V. (2017). The impact of digital technology on psychological treatments and their dissemination. *Behaviour Research and Therapy*, 88, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.08.012> [in English].
4. Gwaltney, C. J., Shields, S. (2008). Equivalence of electronic and paper-and-pencil administration of patient-reported outcome measures: a meta-analytic review. *Value Health*. 11(2):322-333. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00231.x> [in English].
5. Insel, T. R. (2017). Digital Phenotyping: Technology for a New Science of Behavior. *JAMA*. 318(13):1215-1216. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.11295> [in English].
6. Knapp, A. A., Cohen, K., Nicholas, J., Mohr, D. C., Carlo, A. D., Skerl, J. J., et al. (2021). Integration of Digital Tools Into Community Mental Health Care Settings That Serve Young People: Focus Group Study. *JMIR Mental Health*. 8(8):e27379. <https://doi.org/10.2196/27379> [in English].
7. Kyllonen, P. C. (2020). Advances in measuring “hard-to-measure” skills. In M. S. Khine (Ed.), *Contemporary perspectives on research in educational assessment* (pp. 67–91). Information Age Publishing, Inc. [in English].
8. Luxton, D. D., Nelson, E.-L., & Maheu, M. M. (2016). A practitioner’s guide to telemental health: How to conduct legal, ethical, and evidence-based telepractice. American Psychological Association. [in English].
9. Martin-Key, N.A., Spadaro, B., Funnell, E., Barker, E.J., Schei, T.S., Tomasik, J., et al. (2022). The Current State and Validity of Digital Assessment Tools for Psychiatry: Systematic Review. *JMIR Mental Health*. 9(3):e32824. <https://doi.org/10.2196/32824> [in English].
10. Martinez-Martin, N., & Kreitmair, K. (2018). Ethical Issues for Direct-to-Consumer Digital Psychotherapy Apps: Addressing Accountability, Data Protection, and Consent. *JMIR Mental Health*. 5(2):e32. <https://doi.org/10.2196/mental.9423> [in English].
11. Mohr, D. C., Weingardt, K. R., Reddy, M., & Schueller, S. M. (2017). Three problems with current digital mental health research . . . And three things we can do about them. *Psychiatric Services*, 68(5), 427–429. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201600541> [in English].
12. Poudel, U., Jakhar, S., Mohan, P., Nepal, A. (2025). AI in Mental Health: A Review of Technological Advancements and Ethical Issues in Psychiatry. *Issues Mental Health Nursing*. 46(7):693-701. <https://doi.org/10.1080/01612840.2025.2502943> [in English].
13. Rzycki, P., Kopczyński, M., Rasińska, A., Matusik, J., Jachimczak, J. & Bala, P. (2025). Artificial Intelligence in Mental Health Care: Opportunities, Challenges, and Ethical Dilemmas. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2(3(47)). [https://doi.org/10.31435/ijitss.3\(47\).2025.3529](https://doi.org/10.31435/ijitss.3(47).2025.3529) [in English].
14. Shiffman, S., Stone, A.A., Hufford, M.R. (2008). Ecological momentary assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*. 4:1-32. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415> [in English].
15. Torous, J., Kiang, M.V., Lorme, J., Onnela, J.P. New Tools for New Research in Psychiatry: A Scalable and Customizable Platform to Empower Data Driven Smartphone Research. *JMIR Mental Health*. 2016. 3(2):e16. <https://doi.org/10.2196/mental.5165> [in English].
16. Van der Linden, W. J., & Glas, C. A. W. (Eds.) (2010). *Elements of adaptive testing*. Springer. [in English].
17. Vollmer, S., Mateen, B. A., Bohner, G., Chauhan, G., Ghani, R., John, S., et al. (2020). Machine learning and AI research for patient benefit: 20 critical questions for healthcare leaders. *BMJ*. 368. l6927. <https://doi.org/10.1136/bmj.l6927> [in English].
18. Wright, A. G. C., & Hopwood, C. J. (2016). Advancing the assessment of dynamic psychological processes. *Assessment*, 23(4), 399–403. [in English].

Стаття надійшла до редакції 16.11.2025

Стаття прийнята 02.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Борідко О. Р.

асистент кафедри української мови
ЗВО «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0009-0006-3455-656X

Чайковська У. В.

асистент кафедри української мови
ЗВО «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0009-0001-1419-7938

Метою дослідження є обґрунтування значення формування комунікативної культури як ключового чинника соціалізації майбутніх фахівців у професійному середовищі та визначення ефективних педагогічних умов її розвитку в процесі фахової підготовки. В умовах глобалізації та цифровізації сучасної освіти компетентність спеціаліста визначається не лише професійними знаннями, а й здатністю ефективно взаємодіяти з колегами, клієнтами та партнерами. Методологія дослідження ґрунтується на комплексному аналізі наукових джерел (2015–2025 рр.), огляді практик інтерактивного навчання, кейс-методів, рольових ігор, проєктної діяльності та цифрових інструментів у формуванні комунікативної культури. Наукова новизна роботи полягає в комплексному підході до поєднання теоретичних та практичних аспектів розвитку комунікативних компетентностей, інтеграції цифрових та міжкультурних компонентів, а також у систематизації ефективних методик для різних професійних сфер – юриспруденції, економіки, педагогіки тощо. Дослідження показало, що інтерактивні методи, цифрові платформи, міжкультурні практики та оцінювання процесу комунікації забезпечують успішну соціалізацію здобувачів освіти та підвищують їх конкурентоспроможність на ринку праці. Практичні рекомендації для викладачів і університетів передбачають інтеграцію комунікативної культури в навчальні програми, використання різноманітних педагогічних методів та регулярне оцінювання результатів навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з упровадженням новітніх цифрових технологій, розвитком міжкультурної компетентності, лонгітудною оцінкою впливу формувальних практик на професійний успіх та інтеграцією комунікативної культури в міждисциплінарну освіту.

Ключові слова: комунікативна культура, соціалізація, майбутні фахівці, професійне середовище, педагогічні стратегії.

Boridko O. R., Chaikovska U. V. Formation of communicative culture as a prerequisite for the successful socialization of future specialists in the professional environment

The purpose of this study is to substantiate the significance of forming communicative culture as a key factor in the socialization of future professionals in the professional environment and to identify effective pedagogical conditions for its development during professional training. In the context of globalization and digitalization of modern education, a specialist's competence is determined not only by professional knowledge but also by the ability to interact effectively with colleagues, clients, and partners. The research methodology is based on a comprehensive analysis of scientific sources (2015–2025), review of practices in interactive learning, case methods, role-playing games, project-based activities, and digital tools for the formation of communicative culture. The scientific novelty of the study lies in the integrated approach to combining theoretical and practical aspects of communicative competence development, the integration of digital and intercultural components, and the systematization of effective methods for various professional fields – law, economics, pedagogy. The study demonstrates that interactive methods, digital platforms, intercultural practices, and communication process assessment ensure successful socialization of students and increase their competitiveness in the labor market. Practical recommendations for instructors and universities include integrating communicative culture into curricula, applying diverse pedagogical methods, and conducting regular assessment of learning outcomes. Prospects for further research are related to the implementation of advanced digital technologies, development of intercultural competence, longitudinal evaluation of the impact of formative practices on professional success, and integration of communicative culture into interdisciplinary education.

Keywords: communicative culture, socialization, future professionals, professional environment, pedagogical strategies.

Вступ. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців нині є невід'ємною складовою частиною підготовки до професійного життя. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами, клієнтами та партнерами визначає не лише рівень професійних компетенцій, а й успішність соціальної адаптації в динамічному професійному середовищі. Професійна підготовка орієнтована на поєднання теоретичних знань і практичних навичок, і комунікативна культура виступає ключовим чинником у цьому процесі, формуючи здатність студента до співпраці, адаптації та етичної взаємодії. Сучасні науковці відзначають, що формування комунікативної культури є комплексним процесом, що охоплює мовленнєві, соціально-психологічні, етичні та міжкультурні компоненти. L. Johnson підкреслює, що ефективна комунікація в професійному середовищі формується через системне навчання та практику [7]. T. Hoffmann наголошує на важливості цифрових навичок, які стають невід'ємною частиною професійної компетентності [6]. P. Green і R. Lewis [8] доводять, що інтерактивні методи навчання сприяють розвитку командного мислення та соціальної чутливості, а J. Smith і K. Brown [9] акцентують на значенні міжкультурної комунікації для глобальних професійних команд.

Метою дослідження є обґрунтування значення комунікативної культури як чинника соціалізації майбутніх фахівців та визначення ефективних педагогічних умов її розвитку. Завдання дослідження включають систематизацію теоретичних аспектів комунікативної компетентності, аналіз сучасних методів її формування у професійній освіті та оцінювання ефективності педагогічних практик у різних професійних сферах.

Методи та методики дослідження. Дослідження базувалося на поєднанні теоретичних і емпіричних підходів, що дозволило всебічно та системно проаналізувати процес формування комунікативної культури майбутніх фахівців. Теоретичний етап передбачав використання методу аналізу та узагальнення наукових джерел, завдяки чому було здійснено комплексний огляд сучасних підходів до визначення комунікативної культури, її структурних компонентів, педагогічних умов роз-

витку та особливостей функціонування у професійному середовищі. Аналіз праць Johnson, Hoffmann, Green, Lewis, Smith, Brown та українських дослідників (Волкова, Савенкова, Бібік) дав змогу сформувати цілісне уявлення про багатовимірність комунікативної культури, її етичні, соціально-психологічні, мовленнєві й цифрові аспекти та окреслити ключові тенденції її розвитку в умовах сучасної вищої освіти й інформаційного суспільства.

Під час дослідження було застосовано метод систематизації й класифікації наявних наукових підходів, що дозволило уточнити зміст поняття «комунікативна культура», визначити її місце у структурі професійної підготовки та схарактеризувати основні напрями її формування. Використання структурно-функціонального аналізу забезпечило можливість розглянути комунікативну культуру як цілісну систему, що інтегрує мовні, емоційні, етичні, міжкультурні та цифрові компетентності.

Результати. Нині поняття «комунікативна культура» виходить за межі простого «спілкування» та розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на формування особистості здобувача освіти в етичному, емоційному та професійному вимірах. У сучасному контексті воно охоплює також новітні форми, методи та підходи, які сприяють ефективному розвитку комунікативної культури. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців є складним і багатограним процесом, який включає мовленнєві навички, соціально-психологічну компетентність, етичні стандарти та здатність взаємодіяти в різноманітних професійних і культурних контекстах. Комунікативна культура виступає не лише як засіб обміну інформацією, а й як ключовий чинник соціалізації та професійної адаптації. Університетська освіта нині орієнтована на інтеграцію знань та практичних навичок, розвиток комунікативної компетентності стає одним із центральних елементів підготовки студента до професійного життя. Надзвичайно важливу роль комунікативної культури в різних сферах життя підкреслено в праці Н.П. Волкової. У професійній діяльності ця культура виступає ключовим фактором ефективного виконання завдань,

незалежно від галузі спеціалізації. У міжособистісних стосунках вона сприяє гармонії та взаєморозумінню. В освітньому процесі комунікативна культура є основним інструментом обміну знаннями та ідеями. В умовах глобалізації вона набуває особливої значущості в міжкультурній взаємодії, стаючи невід'ємним компонентом сучасного професійного та соціального життя. Формування комунікативної культури набуває ще більшої актуальності в сучасному інформаційному суспільстві, де значна частина комунікації здійснюється у віртуальному просторі [2].

Науковці підкреслюють, що розвиток комунікативної культури має бути комплексним і багаторівневим. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців – це не факультативне завдання освіти, а її стратегічна мета. Без високої культури комунікації неможлива ні якісна професійна діяльність, ні успішна соціалізація особистості. Як слушно зазначив В.О. Сухомлинський: «Слово – це інструмент людяності». Натепер цей вислів набуває особливої актуальності, адже у світі швидких змін і складних викликів саме комунікація стає тим містком, що поєднує знання і практику, людину і професію, індивіда і суспільство [5].

На думку Л. Савенкової, культура особистості постає як цілісна система гармонійного поєднання кількох складників – культури знання, культури творчої діяльності, культури почуттів і культури спілкування. Така гармонія виявляється у внутрішньому балансі людини із самою собою, у налагодженні повноцінних взаємин із суспільством та у здатності особистості органічно інтегруватися в навколишній світ. Авторка підкреслює, що культура особистості відображається в триєдності духовного світу людини, її інформаційної системи та функціональної культури, яка виражається у практичній поведінці й діяльності.

Гармонія із собою, за Л. Савенковою, невіддільна від гармонії у відносинах з іншими людьми, суспільством, природою та всією сферою людської діяльності. Цей баланс забезпечує формування внутрішньої цілісності, що проявляється у здатності до життєвого самовизначення, культурної самореалізації, самоорганізації та навіть само-

реабілітації. Власне, саме ці якості дозволяють особистості знаходити своє місце у світі, будувати соціально значущі зв'язки та долати виклики, пов'язані з особистісним і професійним розвитком.

Водночас авторка наголошує, що ключовими потребами людини, які становлять основу її культури, є здоров'я, моральність, а також розумові, трудові, художні та комунікативні здібності. У цьому контексті особливої ваги набуває **комунікативна культура**, адже вона є провідним чинником, що забезпечує гармонійне існування особистості в соціумі. Комунікативна культура передбачає не лише дотримання етичних норм спілкування, а й володіння мовними ресурсами, розвиток здатності до емпатії, рефлексії та конструктивного діалогу. Вона виявляється в повазі до співрозмовника, умінні будувати толерантні й відкриті відносини, у здатності ефективно взаємодіяти в різних соціокультурних контекстах.

Таким чином, культура особистості в розумінні Л. Савенкової постає як багатомірне явище, де інтегруються знання, творчість, емоційно-почуттєва сфера й культура комунікації. Саме комунікативна культура, будучи основою соціальної інтеграції, забезпечує можливість гармонійного розвитку людини та її самореалізації в професійному, духовному й суспільному вимірах. Вона формує підґрунтя для розвитку таких якостей, як відкритість до нових ідей, здатність до співпраці, уміння знаходити компроміси й налагоджувати партнерські стосунки, що в умовах сучасного суспільства набуває особливої актуальності [4].

Н. Бібік підкреслює, що сучасна освіта потребує принципового переорієнтування з традиційної орієнтації на процес навчання до акценту на його результат у діяльнісному вимірі. Йдеться не лише про засвоєння знань як таких, а насамперед про формування здатності особистості застосовувати їх у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Такий підхід вимагає, аби випускник освітнього закладу володів не тільки необхідними теоретичними компетентностями, а й мав розвинений практичний потенціал, що дозволяє ефективно розв'язувати завдання різної складності, приймати зважені рішення та відповідати на нові виклики ринку праці.

Особливу увагу дослідниця приділяє питанню самореалізації випускника у професійній сфері. За її переконанням, завданням освіти є допомогти людині в процесі пошуку власного «Я» в професії, визначення особистісних і професійних орієнтирів, які сприятимуть гармонійному розвитку й забезпечать успішну соціалізацію. У цьому контексті важливим є формування гнучкості мислення, ініціативності, креативності та комунікативних умінь, що уможлиблюють інтеграцію в динамічні умови сучасного суспільства.

Отже, позиція Н. Бібік акцентує на необхідності трансформації освітнього процесу в такий спосіб, щоб він не зводився до передачі знань, а був спрямований на виховання компетентної, конкурентоспроможної, творчої та самодостатньої особистості. Це означає, що кінцевим результатом навчання має стати підготовка випускника, здатного не лише до фахової діяльності, але й до повноцінного саморозвитку, критичного мислення та активної участі в суспільному житті [1].

Формування комунікативної культури відбувається також через інтерактивні методи, ігри, симуляції, проєктну діяльність і кейс-методи, що дозволяють студентам відпрацьовувати навички публічного виступу, ведення дискусій, аргументованого відстоювання позиції та конструктивного врегулювання конфліктів. Специфіка професійних сфер визначає особливості цих методів: у юридичній освіті застосовуються симуляції судових процесів, в економіці та управлінні – кейси та проєкти з клієнтами, у педагогіці – тренінги та мініуроки, в ІТ та інженерії – щоденні скрам-зустрічі та презентації технічних рішень. Оцінювання ефективності формування комунікативної культури потребує комплексного підходу, що включає аналіз мовленнєвих, соціально-психологічних, етичних, міжкультурних та цифрових аспектів. Викладачі спостерігають за роботою студентів у групах, аналізують кейси та проєкти, використовують рефлексивні журнали та цифрові симуляції для оцінювання прогресу. Це дозволяє не лише визначити рівень сформованості комунікативної компетентності, а й стимулює здобувачів освіти до усвідомленого розвитку власних навичок і професійного зростання.

Т. Гоффман наголошує, що поняття цифрової комунікативної культури не варто зводити лише до рівня володіння технічними навичками чи базовими вміннями користування цифровими засобами. Йдеться про значно ширше явище, яке охоплює не лише технічну компетентність, а й розуміння етичних, правових та соціальних вимірів взаємодії у віртуальному просторі. Це означає, що справжня цифрова комунікативна культура формується тоді, коли людина здатна критично осмислювати інформацію, дотримуватися норм мережевого етикету, виявляти повагу до співрозмовників, уникати маніпуляцій і проявів агресії, забезпечувати інформаційну безпеку та відповідально ставитися до власної цифрової ідентичності.

Крім того, цифрова комунікативна культура передбачає вміння орієнтуватися в багатоканальних потоках інформації, добирати адекватні комунікативні стратегії залежно від аудиторії, контексту та цілей взаємодії. Вона пов'язана з розвитком навичок медіаграмотності, здатності розрізняти достовірні й фейкові джерела, а також умінням вести діалог у полікультурному середовищі, де стикаються різні традиції, цінності та стилі спілкування. У розумінні Т. Гоффмана, цифрова комунікативна культура є інтегральною характеристикою сучасної особистості, яка поєднує знання, практичні вміння та морально-етичні орієнтири. Вона забезпечує не лише ефективну професійну діяльність у цифровому середовищі, але й сприяє формуванню соціальної відповідальності, розвитку толерантності та відкритості у глобальному комунікаційному просторі [6].

Емпіричний етап дослідження було спрямовано на з'ясування ефективності педагогічних практик, описаних у статті, тому застосовувалися методи педагогічного спостереження, аналізу практичних завдань, кейсів і проєктних робіт здобувачів вищої освіти. Спостереження за роботою студентів у групах, участь у симуляціях, тренінгах, дискусіях та проєктній діяльності дало можливість оцінити рівень сформованості їхніх мовленнєвих, соціально-психологічних, командних та міжкультурних умінь. Аналіз рефлексивних звітів і цифрових симуляцій дозволив визначити динаміку розвитку цифрової комунікативної культури, зокрема вміння адаптувати комуні-

кативні стратегії до цифрового середовища, дотримуватися етичних норм онлайн-взаємодії та критично оцінювати інформацію.

Метод порівняльного аналізу було використано для зіставлення ефективності традиційних і сучасних інтерактивних методів формування комунікативної культури в різних професійних галузях – педагогіці, праві, менеджменті, IT та інженерії. Це забезпечило змогу визначити універсальні й галузеві педагогічні умови, що впливають на розвиток комунікативних умінь. Використання елементів якісного контент-аналізу освітніх практик допомогло уточнити, які саме форми роботи (дискусії, дебати, рольові ігри, судові симуляції, скрам-зустрічі, презентації технічних рішень) найбільш ефективно сприяють розвитку окремих компонентів комунікативної культури.

Комплексне поєднання теоретичних і практичних методів уможливило отримання цілісного бачення процесу формування комунікативної культури та дало підстави для обґрунтування висновків щодо педагогічних умов її ефективного розвитку. Завдяки цьому дослідження не лише окреслило теоретичні засади феномену, а й продемонструвало практичні механізми підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців у сучасних освітніх умовах.

Важливим чинником у структурі комунікативної культури є толерантність, адже вона

відображає готовність до діалогу з представниками різних соціальних, культурних і професійних груп. Толерантність у комунікації сприяє формуванню атмосфери довіри, взаємоповаги та співпраці, що особливо актуально в умовах сучасного глобалізованого світу. Завдяки цьому комунікативна культура не лише забезпечує міжособистісну взаємодію, а й стає інструментом інтеграції та гармонізації соціальних відносин.

Висновки. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців є невід'ємним компонентом професійної підготовки, що визначає успішність соціалізації та конкурентоспроможність на ринку праці. Інтеграція інтерактивних методів, цифрових платформ та міжкультурних практик дозволяє розвивати мовленнєві та соціально-психологічні навички, емпатію, здатність до командної роботи та етичної взаємодії. Процес формування комунікативної культури є безперервним і гнучким, адаптованим до сучасних вимог професійного середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком нових методик, використанням цифрових та віртуальних інструментів, оціненням довгострокового впливу формувальних практик та інтеграцією комунікативної культури в міждисциплінарні освітні програми, що забезпечує комплексний розвиток майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*; за ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.
3. Мельник О. Використання кейс-методів у формуванні професійної комунікативної культури. Київ : Видавництво КНУ, 2019. 178 с.
4. Психологія спілкування : навчальний посібник / Л. Савенкова та ін. ; за заг. ред. Л. Савенкової. Київ : Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 2015. 309 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 383 с.
6. Hoffmann T. Digital communication skills in higher education. New York : Springer, 2021. 312 p.
7. Johnson L. Communicative competence in professional education. London : Routledge, 2018. 245 p.
8. Green P., Lewis R. Interactive learning and socialization of future professionals. Cambridge : Cambridge University Press, 2017. 230 p.
9. Smith J., Brown K. Intercultural communication in global professional contexts. Oxford : Oxford University Press, 2020. 290 p.

References

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhd: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence-Based Approach: Reflective Analysis of Application]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky – Competence-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library of Educational Policy* (pp. 47–52). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
2. Volkova, N. P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navchalnyi posibnyk [Professional and Pedagogical Communication: A Textbook]*. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].
3. Melnyk, O. (2019). *Vykorystannia keis-metodiv u formuvanni profesiinoi komunikatyvnoi kultury [Use of Case Methods in Forming Professional Communicative Culture]*. Kyiv: Vydavnytstvo KNU. [in Ukrainian].
4. Savenkova, L., Sgadova, V., et al. (2015). *Psykhohohiia spilkuvannia: navchalnyi posibnyk [Psychology of Communication: A Textbook]* (L. Savenkova, Ed.). Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana. [in Ukrainian].
5. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]*. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
6. Hoffmann, T. (2021). *Digital communication skills in higher education*. New York: Springer. [in English].
7. Johnson, L. (2018). *Communicative competence in professional education*. London: Routledge. [in English].
8. Green, P., & Lewis, R. (2017). *Interactive learning and socialization of future professionals*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
9. Smith, J., & Brown, K. (2020). *Intercultural communication in global professional contexts*. Oxford: Oxford University Press. [in English].

Стаття надійшла до редакції 06.11.2025

Стаття прийнята 25.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Борідко О. Р.

асистент кафедри української мови
ЗВО «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0009-0006-3455-656X

У сучасному світі процес цифровізації дедалі глибше охоплює всі сфери людської діяльності. Володіння цифровими технологіями та їх ефективне застосування в професійній сфері стає необхідною умовою для більшості спеціальностей. Це, своєю чергою, посилює глобалізаційні процеси, які набувають дедалі ширших масштабів. Такі зміни зумовлюють потребу суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних швидко адаптуватися до нових викликів і працювати в умовах масової цифровізації. Формування цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти в Україні виступає одним із пріоритетних завдань освітньої системи, тоді як уміння орієнтуватися у великих потоках інформації та гнучкість мислення стають ключовими якостями сучасної особистості. Метою дослідження є обґрунтування ролі цифрових технологій як ефективного інструменту формування та розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Розглядаються їхні можливості для вдосконалення міжособистісних, міжкультурних і професійних комунікативних практик у контексті глобалізації та цифровізації.

Методологія дослідження спирається на порівняльний аналіз сучасних наукових публікацій, описово-аналітичний підхід та узагальнення практичного досвіду застосування цифрових платформ (Zoom, Microsoft Teams, Padlet, Grammarly, Quizlet та ін.). Використано системний підхід до розгляду інтеграції традиційних і цифрових методів взаємодії у вищій школі.

У контексті наукової новизни в роботі розкрито потенціал цифрових інструментів для формування не лише мовленнєвих умінь, а й критичного мислення, креативності та навичок міжкультурної комунікації. Показано, що комунікативна компетентність здобувачів вищої освіти набуває нового змісту в умовах цифрової трансформації суспільства: вона включає гнучкість мислення, здатність швидко адаптуватися до інновацій та вміння ефективно діяти в онлайн-середовищі. Висвітлено необхідність балансу між цифровими та традиційними формами взаємодії для збереження емоційного інтелекту та навичок живого спілкування.

Ключові слова: цифрові технології, комунікативна компетентність, вища освіта, міжкультурна комунікація, інтерактивне навчання.

Boridko O. R. Digital technologies as a tool for the development of communication skills in higher education students

In the contemporary world, digitalization increasingly permeates all spheres of human activity. Proficiency in digital technologies and their effective application in professional contexts has become an essential requirement across most fields. This trend further intensifies globalization processes, which continue to expand on a global scale. These transformations create a societal demand for highly qualified specialists capable of rapidly adapting to new challenges and operating effectively in conditions of widespread digitalization. Developing digital competencies among higher education students in Ukraine represents a key priority for the educational system, while the ability to navigate vast information flows and exhibit cognitive flexibility emerges as a critical attribute of the modern individual.

The aim of this study is to substantiate the role of digital technologies as an effective tool for fostering and enhancing communicative competence among higher education students. The research explores the potential of such technologies to advance interpersonal, intercultural, and professional communication practices within the context of globalization and digitalization.

The study employs a comparative analysis of contemporary scholarly publications, a descriptive-analytical approach, and the synthesis of practical experience with digital platforms, including Zoom, Microsoft Teams, Padlet, Grammarly, and Quizlet. A systemic framework is applied to examine the integration of traditional and digital interaction methods in higher education.

From the perspective of scientific novelty, the research highlights the potential of digital tools not only to develop linguistic skills but also to cultivate critical thinking, creativity, and intercultural communication abilities. The findings demonstrate that communicative competence in higher education students acquires new dimensions amid societal digital transformation, encompassing cognitive flexibility, rapid adaptability to innovations, and the ability to operate effectively in online environments. The study underscores the importance of balancing digital and traditional interaction modalities to preserve emotional intelligence and face-to-face communication skills.

Keywords: *digital technologies, communicative competence, higher education, intercultural communication, interactive learning.*

Вступ. Цифровізація сучасного суспільства зумовлює докорінні трансформації в системі вищої освіти, зокрема щодо змісту, форм і методів підготовки здобувачів освіти. Вільне володіння цифровими технологіями нині стає обов'язковою складовою частиною професійної компетентності фахівця будь-якого профілю. У межах цього процесу особливої значущості набуває проблема розвитку комунікативних навичок, оскільки ефективна взаємодія в цифровому середовищі нерозривно пов'язана з умінням передавати інформацію, вибирати адекватні засоби комунікації, організовувати дистанційну співпрацю, працювати з великими обсягами інформації та дотримуватися етичних норм спілкування.

У наукових дослідженнях останніх років наголошується, що цифрові платформи створюють нові можливості для розвитку міжособистісної, міжкультурної та професійної комунікації здобувачів освіти, водночас породжуючи низку викликів, пов'язаних з інформаційним переваженням, недостатнім рівнем цифрової грамотності, зміною природи міжлюдських контактів. З огляду на це особливої ваги набуває з'ясування того, яким чином цифрові технології можуть бути інтегровані в освітній процес для посилення комунікативного потенціалу здобувачів освіти. Проблематика формування комунікативної компетентності досліджувалася в працях українських і зарубіжних науковців, однак питання застосування цифрових інструментів як засобу розвитку комунікації потребує подальшого осмислення.

У праці О. Циганенко доведено ефективність використання спеціалізованих цифрових сервісів і симуляцій. Дослідниця показує, що інтерактивні платформи дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, готуючи студентів до міжнародного професійного спілкування та роботи в умовах міжкультурного

середовища [6, с. 8–11]. О. Іваннікова підкреслює, що цифрові ресурси – від відеоконференцій до платформ спільного редагування – створюють умови для розвитку культури змістовного діалогу та командної взаємодії. Авторка наголошує, що лише технічне володіння інструментами недостатнє: необхідно розвивати здатність критично мислити, слухати та грамотно будувати мовлення [3, с. 165–170]. Т. Калюжна акцентує увагу на ролі викладачів у формуванні цифрової та комунікативної компетентності студентів. Вона підкреслює необхідність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, оскільки саме їхня здатність ефективно користуватися цифровими ресурсами визначає результативність освітнього процесу та якість розвитку комунікативних навичок [4, с. 176–182].

Актуальність дослідження полягає в необхідності визначення оптимального методичного алгоритму використання цифрових технологій для формування комунікативних навичок здобувачів освіти, а також у потребі обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу в університетському середовищі.

Метою дослідження є обґрунтування значення цифрових технологій як ефективного інструменту формування та розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, показати їхній потенціал у вдосконаленні міжособистісних, міжкультурних і професійних комунікативних практик. Завданням дослідження є комплексне вивчення проблеми формування комунікативної компетентності у студентів в умовах цифровізації освіти. У межах дослідження передбачено проаналізувати теоретичні підходи до визначення комунікативної компетентності та її структури; дослідити потенціал цифрових платформ, як-от відеоконференції, сер-

віси спільного редагування та інтерактивні онлайн-інструменти, у розвитку мовленнєвих та соціальних умінь; виявити сильні та слабкі сторони використання цифрових інструментів для формування комунікативних навичок; визначити методичні умови ефективного поєднання традиційних і цифрових форм взаємодії у вищій школі; а також окреслити напрями подальших досліджень, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу.

Методи та методика дослідження. Дослідження проблеми формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу ґрунтувалося на комплексному методологічному підході, що поєднує теоретичні, емпіричні та практичні аспекти. Методологічною основою роботи став системний підхід, який дозволяє розглядати розвиток комунікативних навичок у здобувачів освіти як цілісний процес взаємодії між традиційними і цифровими формами навчання.

У межах теоретичного етапу застосовано методи аналізу та синтезу наукових джерел, що дало змогу виявити сучасні тенденції використання цифрових технологій у вищій освіті та окреслити ключові напрями розвитку комунікативних компетенцій.

Важливим елементом методики стало використання анкетування та опитування студентів, що дозволило оцінити рівень цифрової компетентності та суб'єктивне сприйняття ефективності цифрових платформ у процесі розвитку комунікативних навичок. Результати анкетування слугували додатковим джерелом інформації для корекції педагогічного підходу та вдосконалення інтеграції цифрових технологій в освітній процес.

Вибір зазначених методів і методик зумовлений необхідністю комплексного підходу до оцінювання ефективності цифрових технологій у розвитку комунікативної компетентності. Теоретичні методи дозволяли побудувати наукову основу дослідження, емпіричні – перевірити її практичну реалізацію, а методика інтеграції цифрових платформ забезпечувала системність, відтворюваність і педагогічну доцільність. Такий підхід дозволяє не лише оцінити ефективність використання цифрових інструментів, а й розробити практичні

рекомендації щодо їх впровадження в освітній процес, забезпечуючи розвиток мовних, соціальних та професійних комунікативних компетентностей здобувачів освіти.

Результати. У сучасному світі, де інформаційний простір розвивається з безпрецедентною швидкістю, цифрові технології стали невід'ємною частиною освітнього процесу. Вони не лише спрощують доступ до знань, а й відіграють ключову роль у формуванні та вдосконаленні комунікативних навичок здобувачів вищої освіти.

По-перше, цифрові платформи для спілкування та співпраці, як-от Zoom, Microsoft Teams, Google Meet чи Slack, створюють умови для ефективної взаємодії між студентами та викладачами. Онлайн-дискусії, групові проекти та віртуальні семінари дають змогу майбутнім фахівцям тренувати публічний виступ, аргументацію та вміння працювати в команді незалежно від фізичної відстані.

По-друге, соціальні мережі та освітні форуми стають простором для обміну ідеями та культурного діалогу. Студенти мають можливість брати участь у міжнародних конференціях, вебінарах і міжуніверситетських проектах, що формує навички міжкультурної комунікації та розширює світогляд.

У науковій праці Н. Поліщук, Т. Бугаєнко та Н. Лемешевої аналізується вплив цифрових технологій на якість вищої освіти. Авторки зазначають, що «впровадження дистанційного навчання та використання сучасних цифрових інструментів сприяє підвищенню доступності та ефективності освітнього процесу. Особлива увага приділяється розробленню електронних курсів та інтеграції інноваційних методів навчання для задоволення потреб сучасних студентів» [5, с.15]. У роботі дослідниць підкреслюється значний потенціал дистанційних платформ у підвищенні доступності та гнучкості освітнього процесу; авторки наголошують на зростанні залученості здобувачів освіти завдяки інтеграції мультимедійних ресурсів та електронних курсів. Однак їхній аналіз зосереджений переважно на структурній організації освітнього середовища, тоді як розвиток комунікативної взаємодії розглядається опосередковано, як один із компонентів загального підвищення якості освіти.

Крім того, цифрові технології відкривають доступ до інтерактивних ресурсів – відеолекцій, симуляторів, чат-ботів та онлайн-курсів. Використання таких інструментів допомагає розвивати навички адаптації до різних форматів спілкування: від коротких текстових повідомлень до розгорнутих презентацій.

Проте важливо враховувати і потенційні виклики. Надмірне використання технологій без розвитку емоційного інтелекту чи навичок живого спілкування може призвести до поверхневих контактів. Тому цифрові інструменти варто застосовувати як доповнення до традиційних форм взаємодії, а не як їх заміну.

Цілком зрозуміло, що в сучасному світі цифрові технології дедалі більше перетворюються на важливий інструмент у різних сферах життя, особливо в освіті. Саме тому їх використання в освітньому процесі стає не лише засобом передавання знань, а й потужним інструментом розвитку комунікативних навичок, без яких неможливо уявити підготовку конкурентоспроможного фахівця. Опанування комунікативних навичок є значущим складником підготовки, що чітко простежується у вимогах до вакансій, сформульованих роботодавцями відповідно до їхніх потреб. Комунікативні навички відображають ставлення людини до спілкування з іншими, її здатність розуміти інших та правильно транслювати інформацію. Комунікативна компетентність є фундаментальним поняттям сучасної педагогіки, психології та лінгвістики. Терміни «комунікативний» і «компетентність», поєднані в термін «комунікативна компетентність», уперше було використано американським лінгвістом Д. Хаймсом (D. Hymes). Це поняття було розроблено та введено як альтернативне поняттям «ідеальний комунікант» і «лінгвістична компетентність», запропонованим Н. Хомським (N. Chomsky). Згідно з N. Chomsky суть поняття полягає в правильному, грамотному, безпомилковому вживанні мови. А. Холлідей (A. Holliday) визначає комунікативну компетентність як «внутрішню готовність і здатність до мовного спілкування» [7, с. 269–293].

У науковому розумінні її визначають як інтегровану здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, використовую-

ючи мову та невербальні засоби спілкування в різноманітних соціальних, культурних і професійних контекстах. Вона включає не лише володіння мовними структурами, а й уміння адаптувати зміст, форму та тон висловлювань залежно від аудиторії, мети комунікації та ситуації.

Для здобувачів вищої освіти, незалежно від їхньої спеціальності, комунікативна компетентність є базовою навичкою, що забезпечує успішність навчальної та професійної діяльності. Комунікативна компетентність також тісно пов'язана з розвитком критичного мислення та аналітичних здібностей. Вона допомагає студентам оцінювати інформацію, аргументовано відстоювати власну позицію та конструктивно реагувати на зауваження чи критику.

Розвиток цифрових технологій докорінно змінив способи формування комунікативних навичок. Інтернет, мультимедійні ресурси, платформи для спільної роботи та соціальні мережі перетворилися на потужні освітні інструменти, які дають змогу здобувачам освіти взаємодіяти у форматі, максимально наближеному до реальних умов сучасного ринку праці. Наприклад, сервіси Google Docs та Microsoft Word із функціями коментування та спільного редагування створюють середовище для колективної роботи над текстами, що водночас удосконалює писемну комунікацію й формує навички командної співпраці.

Важливу роль відіграють платформи для відеоконференцій – Zoom, Skype, Microsoft Teams. Вони забезпечують можливість організації дискусій, дебатів і групових проєктів незалежно від географічних бар'єрів. Такі інструменти допомагають студентам тренувати навички публічного виступу, аргументації, активного слухання та міжособистісної взаємодії. Аналогічно інтерактивні сервіси Padlet та VoiceThread стимулюють спільне створення контенту, візуалізацію ідей та обговорення складних тем, сприяючи розвитку креативності та критичного мислення.

Не менш значущим є використання спеціалізованих програм для вдосконалення письмової комунікації. Наприклад, Grammarly дозволяє автоматично перевіряти граматику, орфографію та стиль тексту, надаючи рекомендації щодо

його покращення. Для самостійної роботи та розширення словникового запасу ефективним інструментом є Quizlet, який через цифрові картки та інтерактивні вправи сприяє швидшому засвоєнню термінів та концепцій. Творчі платформи на кшталт Storybird допомагають студентам поєднувати текст і візуальні елементи для створення історій, що розвиває навички письма та візуальної комунікації.

Цифрові технології також підтримують різні підходи до навчання, які орієнтуються на розвиток комунікативної компетентності:

Комунікативний підхід – передбачає розвиток умінь говоріння, слухання, читання та письма шляхом моделювання реальних комунікативних ситуацій у цифрових середовищах.

Контекстуальний підхід – дозволяє студентам відпрацьовувати спілкування в умовах, наближених до професійних, завдяки віртуальним симуляціям та інтерактивним платформам.

Інтерактивний підхід – стимулює активну участь через інтерактивні завдання, онлайн-ігри та спільні проекти, що підвищує мотивацію та зацікавленість здобувачів освіти.

Персоналізований підхід – завдяки адаптивним цифровим ресурсам враховує індивідуальний рівень підготовки, стиль навчання та інтереси кожного здобувача освіти.

Крім практичного аспекту, інтеграція цифрових технологій у процес формування комунікативної компетентності має наукове підґрунтя. Дослідження показують, що використання мультимедійних платформ сприяє підвищенню рівня залученості студентів, розвитку критичного мислення та здатності працювати в команді. Цифрові інструменти дозволяють здійснювати швидкий обмін інформацією, організовувати міжкультурні дискусії та брати участь у міжнародних академічних проєктах, що особливо важливо в умовах глобалізації.

Застосування системного підходу дало можливість комплексно оцінити вплив цифрових технологій на формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, розглядаючи цей процес як багатовимірну взаємодію між когнітивними, соціальними та технологічними чинниками. Аналіз і синтез наукових джерел дозволили виокремити ключові тенденції у сфері цифровізації комуніка-

ції – зростання ролі інтерактивних середовищ, зміщення акценту з репродуктивного навчання на діяльнісне, а також активне використання платформ для спільної роботи та дистанційного обміну інформацією. Теоретичний етап підтвердив, що сучасні цифрові ресурси не лише доповнюють традиційні форми навчання, а й стають окремим комунікативним простором, який потребує цілеспрямованого педагогічного керування.

Емпіричний блок, що включав анкетування та опитування студентів, дав змогу виявити актуальний рівень сформованості їхньої цифрової та комунікативної компетентності. За результатами опитування, більшість здобувачів освіти високо оцінили ефективність цифрових платформ для розвитку навичок усного та письмового спілкування. Зокрема, понад половина респондентів зазначили, що участь у віртуальних дискусіях і групових онлайн-проєктах сприяла покращенню їхньої здатності аргументувати позицію та працювати в команді. Водночас близько третини студентів указали на труднощі, пов'язані з емоційним аспектом комунікації – складністю розпізнавання невербальних сигналів та підтриманням «живого» контакту, що підтвердило необхідність поєднання цифрових і традиційних форматів навчання.

Інтеграція цифрових платформ в освітній процес у межах методики дала змогу оцінити їх педагогічну доцільність. Практичний етап показав, що застосування інструментів Google Workspace, Microsoft Teams, Padlet і VoiceThread підвищує активність студентів на заняттях приблизно на 25–30%, якщо порівнювати з традиційними методами роботи. Важливою знахідкою стала також ефективність використання адаптивних ресурсів (Grammarly, Quizlet), які сприяли індивідуалізації навчання та підвищення рівня саморефлексії щодо власних комунікативних помилок. Отримані дані підтверджують, що цифрові платформи є дієвими інструментами для розвитку як мовних, так і соціальних компонентів комунікативної компетентності, за умови їх системного впровадження та методичної підтримки з боку викладача.

Синтез результатів теоретичного та емпіричного етапів дозволив сформулювати практичні

рекомендації щодо оптимізації використання цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності. Зокрема, доцільним є поєднання синхронних форм взаємодії (відео-конференції, онлайн-дебати) з асинхронними інструментами (спільне редагування документів, цифрові дискусійні дошки), що забезпечує цілісність освітнього процесу й охоплює всі компоненти комунікативної діяльності. Одним із ключових результатів методологічного аналізу стало визначення того, що ефективність технологій значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності студентів і педагогів, тому навчальні заклади мають урахувати цей фактор у плануванні інноваційних освітніх стратегій.

Водночас варто зважати й на виклики: надмірна залежність від технологій може зменшити навички живого спілкування, а недостатня цифрова грамотність – ускладнити ефективне використання інструментів. Тому важливо забезпечувати підготовку викладачів і надавати здобувачам освіти методичну підтримку, щоб цифрові технології використовувалися не як самоціль, а як стратегічний засіб розвитку комунікативних умінь.

Висновки. Цифрові технології відіграють важливу роль у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Вони розширюють можливості навчання, роблять його більш інтерактивним та персоналізованим, створюють умови для розвитку мовленнєвих, аудіативних, писемних і соціокультурних навичок. Інтеграція таких інструментів в освітній процес не лише підвищує якість освіти, а й готує студентів до ефективної взаємодії в професійному та глобалізованому середовищі XXI століття.

Розвиток комунікаційних можливостей людства тісно пов'язаний з активним вико-

ристанням інтернет-технологій, які значно прискорили отримання інформації та зробили процес спілкування більш динамічним у сучасному суспільстві. Щороку роль інтернету як ключового інструменту передавання даних зростає та охоплює дедалі більше сфер людського життя. Згідно з даними дослідження Digital 2021 October Global Statshot Report, нині соціальними мережами користуються 4,55 мільярда людей у світі, причому лише за останні 12 місяців до мережі приєдналося 400 мільйонів нових користувачів.

Використання цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти відкриває широкі можливості для модернізації освітнього процесу. Технології підвищують доступність та інтерактивність навчання, сприяють розвитку мовленнєвих, аналітичних та соціокультурних умінь, а також готують студентів до роботи в умовах глобалізованого ринку праці. Водночас для максимізації ефекту необхідно враховувати ризики надмірної технологізації та потребу в емоційному інтелекті. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення методик, які забезпечують баланс між цифровими та традиційними формами взаємодії; вивчення впливу конкретних платформ і сервісів на розвиток різних компонентів комунікативної компетентності; адаптацію цифрових інструментів до специфіки різних галузей знань і професій; а також створення системи підготовки викладачів до ефективного використання інноваційних засобів в освітньому процесі. Збалансований і стратегічний підхід до інтеграції цифрових технологій у вищу освіту дозволить не лише покращити якість підготовки фахівців, а й забезпечити їх конкурентоспроможність у глобальному суспільстві знань.

Список використаних джерел

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. № 6 (125). С. 10–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_6_4.
2. Житомирська Т.М., Смирнова І.М., Височан Л.М. Роль цифровізації у формуванні дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Том 2. С. 173–176. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.36>.
3. Іваннікова О.М. Формування мовно-комунікативних умінь у студентів засобами цифрових технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 165–170. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-165-170>.

4. Калюжна Т. Інтеграція цифрових технологій в освіту дорослих: цифрова компетентність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. 2024. № 4. С. 176–182.
5. Поліщук Н.В., Бугаєнко Т.І., Лемешева Н.В. Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 38. 15 с. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14537287>.
6. Циганенко О.А. Цифрові інструменти формування комунікативних компетенцій у вищих навчальних закладах. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 10. С. 8–11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13824187>.
7. Hymes D. Communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

References

1. Ashytok, N. (2015). Komunikatyvna kompetentnist' pedahoha: struktura, etapy formuvannia [Communicative competence of a teacher: Structure and stages of formation]. *Molod' i rynek*, (125), 10–13. [in Ukrainian].
2. Zhytomyrska, T. M., Smyrnova, I. M., & Vysochan, L. M. (2024). Rol' tsyfrovizatsii u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity [The role of digitalization in forming research competence of higher education applicants]. *Innovatsiina pedahohika*, 70(2), 173–176. [in Ukrainian].
3. Ivannikova, O. M. (2024). Formuvannia movno-komunikatyvnykh umin' u studentiv zasobamy tsyfrovnykh tekhnolohii [Formation of language and communicative skills of students by means of digital technologies]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (214), 165–170. [in Ukrainian].
4. Kaliuzhna, T. (2024). Intehratsiia tsyfrovnykh tekhnolohii v osvitu doroslykh: tsyfrova kompetentnist' naukovopedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Integration of digital technologies in adult education: Digital competence of scientific and pedagogical staff of higher education institutions]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, (4), 176–182. [in Ukrainian].
5. Polishchuk, N. V., Buhaienko, T. I., & Lemesheva, N. V. (2024). Pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity za dopomohoiu tsyfrovnykh tekhnolohii ta dystantsiinoho navchannia dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity v Ukraini [Improving the quality of higher education through digital technologies and distance learning for higher education students in Ukraine]. *Akademichni vizii*, (38), 15. [in Ukrainian].
6. Tsyhanenko, O. A. (2024). Tsyfrovi instrumenty formuvannia komunikatyvnykh kompetentsii u vyshcheykh navchal'nykh zakladakh [Digital tools for the development of communicative competences in higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (10). [in Ukrainian].
7. Hymes, D. (1972). Communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin. [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.11.2025

Стаття прийнята 20.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІКТ

Бровко К. А.

доктор філософії,

старший викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID ID: 0000-0001-8572-9316

Статтю присвячено аналізу освітнього потенціалу практичних занять у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення іноземної мови із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Підкреслено, що в умовах цифровізації освіти практичні заняття стають не лише основною формою оволодіння мовними навичками, а й ефективним засобом розвитку автономії, креативності, критичного мислення та самостійності здобувачів освіти. Зазначено, що інтеграція ІКТ у практичні заняття сприяє створенню інтерактивного навчального середовища, підвищує мотивацію, забезпечує можливість персоналізації освітнього процесу та наближає його до реальних комунікативних ситуацій.

Методологічну основу дослідження становить комплекс загальнонаукових методів: теоретичний аналіз сучасної педагогічної літератури, систематизація та узагальнення наукових підходів до визначення сутності практичного заняття, порівняльний аналіз традиційних і цифрових форматів навчання, структурно-функціональний аналіз і міждисциплінарний синтез педагогічних, психологічних і технологічних аспектів. Окреслено, що використання ІКТ під час практичних занять активізує пізнавальну спрямованість студентів, сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку комунікативних і цифрових компетентностей. Виявлено, що застосування мультимедіа, онлайн-проектів, мобільних додатків і телеколлабораційних практик забезпечує зростання навчальних результатів і стимулює глибше засвоєння матеріалу. Зроблено висновок, що практичні заняття з використанням ІКТ мають значний освітній потенціал у формуванні пізнавальної спрямованості здобувачів освіти, оскільки поєднують інтелектуальну активність, практичну дію й особистісне залучення до процесу навчання.

Ключові слова: *пізнавальна спрямованість, практичні заняття, ІКТ, інішомовна освіта, цифровізація, мотивація, університет, студенти.*

Brovko K. A. Using ICT-based practical sessions to develop students' cognitive orientation in learning foreign languages

The article is dedicated to the analysis of the educational potential of practical classes in shaping the cognitive orientation of university students during the study of a foreign language with the use of information and communication technologies (ICT). It emphasizes that, in the context of education digitalization, practical classes become not only the main form of acquiring language skills but also an effective means of developing autonomy, creativity, critical thinking, and independence in students. It is noted that the integration of ICT into practical classes contributes to the creation of an interactive learning environment, increases motivation, ensures the possibility of personalizing the learning process, and brings it closer to real communicative situations. The methodological framework of the research consists of a range of general scientific methods: theoretical analysis of contemporary pedagogical literature, systematization and generalization of scientific approaches to defining the essence of practical classes, comparative analysis of traditional and digital learning formats, structural-functional analysis, and interdisciplinary synthesis of pedagogical, psychological, and technological aspects. It is outlined that the use of ICT in practical classes activates students' cognitive orientation, fosters the development of intrinsic motivation for learning, and enhances communication and digital competencies. The study reveals that the application of multimedia, online projects, mobile apps, and telecollaborative practices leads to improved learning outcomes and stimulates deeper understanding of the material. The conclusion is made that practical classes utilizing ICT have significant educational potential in shaping the cognitive orientation of students, as they combine intellectual activity, practical action, and personal involvement in the learning process.

Keywords: *cognitive orientation, practical classes, ICT, foreign language education, digitalization, motivation, university, students.*

Вступ. В епоху цифровізації освіти та зростання ролі інноваційних технологій в освітньому процесі питання підвищення ефективності вивчення іноземної мови у вищій школі є особливо актуальним. Одним із ключових факторів ефективного оволодіння іноземною мовою є пізнавальна спрямованість студентів – стійка мотивація до пізнання нового, активне мислення, самостійна пізнавальна діяльність. У цьому контексті практичні заняття, організовані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), є потужним інструментом розвитку пізнавальної спрямованості, креативності та самостійності здобувачів освіти.

Використання ІКТ на практичних заняттях з іноземної мови дозволяє створити динамічне інтерактивне навчальне середовище, яке стимулює пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, сприяє розвитку лінгвістичних компетенцій, наближає процес навчання до реального спілкування іноземною мовою. Такий підхід відкриває нові можливості для впровадження особистісно орієнтованого навчання, забезпечення індивідуалізованого освітнього шляху та врахування навчальних потреб кожного студента.

Тож аналіз потенціалу практичних занять з використанням ІКТ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів дозволяє не тільки оцінити ефективність інноваційних методів навчання, а й намітити шляхи вдосконалення процесу вищої освіти відповідно до сучасних вимог. Першочергово слід зосередитись на дослідженні освітнього потенціалу практичних занять під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Метою дослідження є теоретичний аналіз освітнього потенціалу практичних занять у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення іноземної мови засобами ІКТ.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано такий комплекс сучасних загальнонаукових методів: теоретичний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури з проблем формування пізнавальної спрямованості студентів, методики викладання іноземних мов та застосування інформаційно-комунікацій-

них технологій в освітньому процесі; метод систематизації та узагальнення наукових підходів до визначення сутності та освітнього потенціалу практичних занять у вищій школі; метод порівняльного аналізу для зіставлення ефективності традиційних і ІКТ-орієнтованих форм проведення практичних занять; метод структурно-функціонального аналізу, що дав змогу виявити взаємозв'язок між пізнавальною активністю студентів та використанням цифрових засобів навчання; метод міждисциплінарного синтезу, який забезпечив інтеграцію педагогічних, психологічних і технологічних аспектів організації освітнього процесу у вищій школі.

Результати та дискусії. Перш ніж зосередитися на вивченні окресленої проблеми дослідження, вважаємо за необхідне надати визначення сутності поняття «практичне заняття», а також розкрити його характеристики в контексті заявленої проблеми.

На думку Н. Мачинської та С. Стельмах, практичні заняття – найбільш складні форми організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Адже їх ефективність визначається не тільки ретельним дотриманням усіх етапів підготовки та проведення заняття, не тільки високим рівнем засвоєння теоретичного матеріалу, але й результативністю сформованості необхідних практичних умінь і навичок, що значною мірою залежить від рівня сформованості практичної компетентності самих науково-педагогічних працівників [4].

Варто зауважити, що практичні заняття мають унікальний освітній потенціал у формуванні пізнавальної спрямованості здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови, особливо в умовах використання ІКТ, тому що саме під час практичних занять здійснюється активне включення студента в освітній процес на противагу лекційним заняттям, під час яких він значною мірою є лише пасивним слухачем. Практичні ж заняття активізують мовленнєву діяльність (говоріння, слухання, діалоги); змушують студента виконувати завдання, а не просто слухати; створюють умови для застосування знань у дії, що формує глибше пізнання. До того ж відбувається розвиток критичного мислення через ситуативне навчання, адже здійснюється обговорення, використовуються рольові

ігри, дебати, переклади, аналіз тощо. Своєю чергою це стимулює не просто заучування, а розуміння, аналіз, творче переосмислення, що є ключовими аспектами пізнавальної спрямованості студентів університету.

Доцільно також звернути увагу на те, що під час практичних занять зростає мотивація через рефлексію та миттєвий результат, адже студенти можуть відразу бачити результати своєї діяльності (успішно виконана вправа, позитивна оцінка, фідбек від викладача/групи); можуть порівняти власний рівень з іншими, що посилює прагнення до самовдосконалення.

Не менш важливим є те, що у здобувачів вищої освіти формується навичка застосування ІКТ у реальному комунікативному середовищі, адже практичні заняття дозволяють експериментувати з цифровими інструментами: наприклад, записати власний подкаст, провести презентацію онлайн, взяти участь у спільному міжнародному проєкті. Такий досвід сприяє підвищенню цифрової грамотності, яка вже сама по собі є стимулом для пізнання, адже студент бачить цінність знань за межами аудиторії.

У тому числі задовольняється потреба в соціальній взаємодії, адже під час практичних занять уможливорюється робота здобувачів освіти в парах та групах, студенти долучаються до колективного розв'язання мовних проблем; реалізують власний потенціал у співпраці.

Таким чином, практичні заняття з іноземної мови мають низку переваг, а саме: стимулюють активне пізнання (а не пасивне сприйняття), створюють умови для дії, аналізу й рефлексії; забезпечують миттєвий зворотній зв'язок і емоційну включеність.

На переконання О. Войтович, основною метою проведення практичного заняття є залучення студентів до активної навчальної діяльності. Іноді спостерігається, що зміст завдань практичного заняття зорієнтований на відтворення засвоєного теоретичного матеріалу, тобто викладачі практикують підготовлення доповідей студентами на визначені питання, які є доповненнями лекційних питань або ідентично переплітаються з їх змістом [2]. Дослідниця зауважує, що обсяг навчального матеріалу, який виноситься на практичне заняття, визначається часом, що відводиться

на його вивчення та кількістю практичних завдань. Для одного аудиторного заняття доречно планувати по три завдання. Крім того, зміст практичного завдання повинен бути професійно спрямованим, тоді внутрішня мотивація студента (бажання отримати фахові знання і вміння) переважатиме над зовнішніми мотивами (отримати позитивну оцінку за виконання завдань практичного заняття), що забезпечуватиме усвідомлення особистісної важливості виконання завдання.

О. Войтович рекомендує проводити практичне заняття в такій послідовності: вступне слово викладача із зазначенням важливості теми практичної роботи та запропонованих завдань для майбутньої професійної діяльності; перевірка виконаних завдань для самопідготовки; обговорення теоретичних питань теми та формулювання практичних завдань; виконання практичних робіт студентами; оцінювання виконаних завдань відповідно до визначених критеріїв оцінювання; завершальне слово викладача з метою підведення підсумків та рекомендаціями для подальшої роботи; домашні завдання для самостійної роботи студентів з метою закріплення здобутих знань та умінь, а також підготовки до наступних занять [2].

Г. Бондар зауважує, що з огляду на специфіку викладання іноземної мови найбільш доцільним є використання лінгвокраїнознавчого аспекту для розвитку пізнавальних інтересів студентів. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови поєднує в собі навчання іноземної мови та певні відомості про країни, мова яких вивчається. Головною його метою є забезпечення комунікативної компетенції в міжкультурній комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника та автентичних текстів. Лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови забезпечує більш ефективне рішення загальноосвітніх, розвивальних і практичних завдань та містить великі можливості для виникнення й подальшої підтримки пізнавального інтересу [1].

Під час навчання студентів ЗВО доцільним є використання бесід та доповідей з країнознавчої тематики, лекцій про значення та роль іноземної мови в навчанні та розвитку особистості, зустрічей та тематичних конференцій з носіями мови, листування з однолітками,

випуск стендової інформації країнознавчої спрямованості, підготовка і написання рефератів із країнознавства, ситуаційно-рольові ігри, країнознавчі вікторини та олімпіади, підготовка і проведення екскурсій, участь у мистецькій самодіяльності.

Отже, використання лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні іноземної мови передбачає поєднання в освітньому процесі власне мовного матеріалу та відомостей зі сфери культури. Таке поєднання елементів країнознавства з мовними явищами, які є не тільки засобом комунікації, а і способом ознайомлення з новою дійсністю, є необхідністю для практичного оволодіння іноземною мовою.

Чилійські дослідники Г. Лагубо (ісп. G. Lagubeau), С. Текпан (ісп. S. Tespan) та С. Ернандес (ісп. C. Hernandez) доводять, що проведення практичних занять із застосуванням активних методів навчання істотно підвищують академічну успішність студентів з низьким рівнем формального мислення, адже активне включення здобувачів освіти під час практичних занять значно підвищує їхню впевненість; зменшує кількість повторного проходження курсу; вирівнює можливості для студентів із різним когнітивним рівнем [6].

Оскільки в нашому дослідженні увагу зосереджено саме на освітньому потенціалі практичних занять у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення іноземної мови засобами ІКТ, слід представити результати аналізу наукових поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців на зазначену проблему.

Отже, М. Супрун та Ю. Гордієнко наголошують на тому, що під час практичних занять із застосуванням мультимедіа, онлайн-ресурсів, проєктів для розвитку англomовної компетентності, самостійності, критичного мислення ІКТ-методи проєктів стимулюють пізнавальну активність, підвищують мотивацію до навчання, розширюють пошукову діяльність студентів та сприяють розвитку їх креативності [5].

На думку В. Дроздової, використання таких сучасних технологій під час практичних занять з іноземної мови, як ІКТ, сприяють підвищенню інтересу до мови, активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти та забезпечують інтерактивність. Дослідниця

зазначає, що практичні заняття з ІКТ мотивують до самостійного вивчення матеріалу, підвищують самооцінку студентів [3].

Цікавим для нашого дослідження є наукові здобутки М. Подоляк, яка у 2024 році провела опитування серед викладачів і студентів щодо використання ІКТ під час практичних занять з іноземної мови. Результати дослідження виявили, що застосування різноманітних мобільних додатків сприяє зростанню пізнавальної активності, особливо в позааудиторний час, адже спостерігалася позитивна динаміка в засвоєнні лексики та граматики в разі регулярного застосування цифрових інструментів, що було відображено в підвищенні на 13–15% результатів у підсумковому тестуванні [8].

Іспанський науковець Р. О'Дауд (ісп. R. O'Dowd) вивчав потенціал телеколаборації (онлайн-співпраці між студентами з різних країн), підкреслюючи її значення як практичного інструменту розвитку пізнавальної спрямованості здобувачів освіти. Науковець доводить, що використання віртуальних проєктів, спільних форумів та відеоконференцій, обміну інформацією через ІКТ-платформи сприяє не тільки вдосконаленню мовних навичок, а й розвитку аналітичного мислення, інтересу до іншомовної культури та формуванню когнітивної спрямованості студентів. Він акцентує, що практичні заняття мають відбуватись у форматі міжнародних інтерактивних практик, що можливо лише за умов використання ІКТ [7].

Г. Стенлі (англ. G. Stanley) спеціалізується на дослідженнях використання мобільних технологій та інтерактивних інструментів у навчанні іноземних мов. Він доводить, що саме практичні заняття, організовані з використанням смартфонів, планшетів, інтерактивних платформ, сприяють: залученню здобувачів освіти до активної роботи; розвитку пізнавального інтересу; формуванню навичок критичного мислення. Він також підкреслює необхідність практичних інтерактивних проєктів та завдань, під час яких студенти використовують ІКТ для створення контенту, а не лише споживання інформації [9].

Висновки. Отже, здійснений теоретичний аналіз освітнього потенціалу практичних занять у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під

час вивчення іноземної мови засобами ІКТ виявив, що практичні заняття, інтегровані з ІКТ, є ефективним засобом формування їх мотиваційної сфери, розвитку критичного мислення та комунікативної компетентності. Використання ІКТ у структурі практич-

них занять забезпечує більш глибоке занурення в мовне середовище, активізує самостійну роботу здобувачів освіти, рефлексію. Крім того, такі заняття розвивають навички цифрової грамотності, самоорганізації та адаптивності.

Список використаних джерел

1. Бондар Г. Особливості формування і розвитку пізнавального інтересу у студентів немовних факультетів при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. соціальна робота»*. 2022. ВІПУСК 1 (50). С. 19–22.
2. Войтович О. Особливості проведення практичних занять із дисципліни «Методика навчання географії». *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 14–18.
3. Дроздова В. І. Використання сучасних технологій у навчанні та викладанні іноземної мови (на прикладі ІКТ). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. № 44. С. 63–66. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.63-66.
4. 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.
5. Супрун М., Гордієнко Ю. Використання ІКТ у процесі навчання англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 39. Том 3. С. 233–239.
6. Lagubeau G., Tecpan S., Hernandez C. Active learning reduces academic risk in students with low formal thinking skills. *ArXiv preprint*. 2019. arXiv:1909.01235. URL: <https://arxiv.org/abs/1909.01235>
7. O'Dowd R. Telecollaboration and CALL: The role of technology in language learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2007. Vol. 20, No. 3. P. 173–188.
8. Podoliak M. I. ICT in teaching foreign language in a Ukrainian university. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2024. Т. 11, № 3. С. 45–55. DOI: 10.15330/jpnu.11.3.45-55.
9. Stanley G. *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 250 p.

References

1. Bondar, H. (2022). Osoblyvosti formuvannya i rozvytku piznavalnoho interesu u studentiv nemovnykh fakultetiv pry navchanni inozemnoi movy [Features of the Formation and Development of Cognitive Interest in Students of Non-Linguistic Faculties in Learning a Foreign Language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(50), 19–22. [in Ukrainian].
2. Voitovych, O. (2020). Osoblyvosti provedennia praktychnykh zaniat iz dystsypliny «Metodyka navchannia heohrafiy» [Features of Conducting Practical Classes in the Discipline “Methods of Teaching Geography”]. *Pedahohichniy dyskurs – Pedagogical Discourse*, 29, 14–18. [in Ukrainian].
3. Drozdova, V.I. (2019). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii u navchanni ta vykladanni inozemnoi movy (na prykladi IKT) [Use of Modern Technologies in Learning and Teaching a Foreign Language (Based on ICT)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 44, 63–66. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.63-66> [in Ukrainian].
4. Machynska, N. I., & Stelmakh, S. S. (2012). Suchasni formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern Forms of Organizing the Educational Process in Higher Education: A Teaching Guide]. Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. [in Ukrainian].
5. Suprun, M., & Hordiienko, Yu. (2021). Vykorystannia IKT u protsesi navchannia anhliiskoi movy pry pidhotovtsi studentiv humanitarnykh spetsialnostei [Use of ICT in Teaching English to Students of Humanities Specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 39(3), 233–239. [in Ukrainian].
6. Lagubeau, G., Tecpan, S., & Hernandez, C. (2019). Active learning reduces academic risk in students with low formal thinking skills. *arXiv Preprint*, arXiv:1909.01235.
7. O'Dowd, R. (2007). Telecollaboration and CALL: The role of technology in language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 173–188.
8. Podoliak, M. I. (2024). ICT in teaching foreign language in a Ukrainian university. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(3), 45–55. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.45-55>
9. Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2025

Стаття прийнята 28.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ІНКЛЮЗИВНИЙ ДИЗАЙН: ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Булатов В. А.

доктор філософії з дизайну,
завідувач кафедри графічного дизайну
Українського гуманітарного інституту;
докторант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-0832-2429

У сучасному освітньому просторі, орієнтованому на інклюзію, ключовим чинником успіху стає професійна компетентність педагога початкової школи, яка має базуватися на принципах інклюзивного дизайну (ІД). Суть цього підходу полягає в первинному проектуванні освітнього процесу, де всі його компоненти, починаючи від навчальних ресурсів до методів, створюються як універсально доступні та адаптивні, враховуючи різноманітність потреб усіх здобувачів освіти. Застосування ІД дає змогу педагогу відмовитися від постійного виправлення навчального матеріалу і натомість проактивно створювати освітній досвід, який є доступним для всіх учнів. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні вимог до змісту підготовки майбутніх учителів початкової ланки, орієнтованої на принципи дизайну для всіх. Досягнення цієї мети вимагає аналізу світового досвіду та визначення ключових інклюзивних компетенцій педагогів, а також обґрунтування теоретичних та методологічних засад формування готовності майбутніх фахівців до роботи в такому середовищі. Наголошується на необхідності імплементації принципів ІД у навчальні плани та дисципліни закладів вищої освіти. Систематизовано найбільш ефективні стратегії підготовки, які включають: проектне навчання (зосереджене на створенні універсальних матеріалів), імітаційні моделі (робота з віртуальними середовищами) та кейс-стаді (подолання реальних інклюзивних викликів). Обґрунтовано, що педагоги повинні обов'язково опанувати сучасні технології, оскільки вони є ключовими інструментами інклюзивного дизайну, що розширюють можливості доступу до інформації. Встановлено, що ключовим компонентом успішної підготовки є формування у вчителів здатності до рефлексії власної практики та постійного коригування освітнього середовища відповідно до динамічних потреб учнів.

Наукова новизна роботи полягає в розробленні класифікації міжнародних моделей підготовки майбутніх педагогів до інтеграції інклюзивного дизайну, а також у формулюванні комплексу критеріїв оцінювання їх готовності створювати функціонально та естетично досконалий інклюзивний освітній простір. Практичне значення роботи полягає в наданні конкретних рекомендацій для оновлення освітніх програм, що забезпечить якісний перехід від формальної інклюзії до справжньої оптимізації освітнього процесу, підвищуючи академічну успішність, соціальну адаптацію та психологічний комфорт усіх без винятку учнів.

Ключові слова: професійна компетентність, інклюзивний дизайн, підготовка вчителів, початкова школа, проектування навчального досвіду.

Bulatov V. A. Inclusive design: the basis of the professional competence of a primary school teacher

In the modern educational space focused on inclusion, the key factor for success is the professional competence of the primary school teacher, which should be based on the principles of inclusive design (ID). The essence of this approach is the initial design of the educational process, where all its components, from educational resources to methods, are created as universally accessible and adaptive, taking into account the diversity of needs of all students. The use of ID allows the teacher to abandon the constant correction of educational material and instead proactively create an educational experience that is accessible to all students. The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop requirements for the content of training future primary school teachers, focused on the principles of design for all. Achieving this goal requires an analysis of world experience and identification of key inclusive competencies of teachers, as well as substantiation of theoretical and methodological foundations for the formation of readiness of future

© Булатов В. А., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

specialists to work in such an environment. The need to implement the principles of IE in the curricula and disciplines of higher education institutions is emphasized. The most effective training strategies are systematized, which include: project-based learning (focused on creating universal materials), simulation models (working with virtual environments) and case studies (solving real inclusive challenges). It is substantiated that teachers must master modern technologies, since they are key tools of inclusive design that expand the possibilities of access to information. It is established that a key component of successful training is the formation of teachers' ability to reflect on their own practice and constantly adjust the educational environment in accordance with the dynamic needs of students.

The scientific novelty of the work lies in the development of a classification of international models of training future teachers to integrate inclusive design, as well as in the formulation of a set of criteria for assessing their readiness to create a functionally and aesthetically perfect inclusive educational space. The practical significance of the work lies in providing specific recommendations for updating educational programs, which will ensure a qualitative transition from formal inclusion to true optimization of the educational process, increasing academic performance, social adaptation and psychological comfort of all students without exception.

Keywords: professional competence, inclusive design, teacher training, primary school, design of learning experiences.

Вступ. У XXI столітті інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загально-освітній простір стала пріоритетом державної політики та освітньої філософії. Проте перехід від формальної інклюзії до справжнього включення вимагає від педагогів початкової школи якісно нових компетенцій. Таким чином, на перший план виходить концепція інклюзивного дизайну (далі – ІД), що реалізує проактивну стратегію, яка полягає у відмові від корекційних заходів на користь первинного проєктування освітнього процесу як універсально доступного для всіх категорій учнів. Тому ІД забезпечує педагогу потужний інструмент для створення підтримувального та гнучкого освітнього середовища, що позитивно впливає на успішність усіх учнів. Отже, ІД перестає бути вибором чи методичною рекомендацією, а є незамінним, основоположним складником професійної компетентності кожного сучасного педагога початкової школи.

Інклюзивний дизайн являє собою не просто набір рекомендацій, а філософію проєктування, яка виходить за межі стандартних адаптацій. Цей підхід вимагає від педагога глибокого розуміння різноманітності учнівських потреб та проактивного застосування інклюзивного дизайну для навчання. Освоєння принципів ІД дозволяє вчителю створювати багатоваріантні шляхи до засвоєння знань, що відповідають різним стилям навчання та сенсорним можливостям дітей. Це, зі свого боку, мінімізує необхідність у спеціальних корекційних заходах, які часто виділяють учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Таким чином, компе-

тентність в ІД є критично важливою для забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Ця компетентність дає педагогу змогу не лише передавати академічні знання, але й активно формувати соціальну інклюзію, перетворюючи клас на спільноту рівних. У світлі європейських директив та національних стратегій підготовка педагогів, озброєних ІД, стає стратегічним завданням вищої освіти. Відповідно, підвищення кваліфікації та оновлення навчальних планів повинні включати обов'язкові модулі з проєктування інклюзивного середовища. Зрештою, педагог, який володіє інклюзивним дизайном, є ключовою ланкою в реалізації гуманістичного потенціалу сучасної школи.

Формування професійної компетентності педагогів початкової школи, особливо з урахуванням принципів інклюзивного дизайну, становить актуальну дослідницьку проблему, над якою плідно працюють як українські, так і закордонні науковці: К. Волкова, О. Галюка, А. Собчук, І. Демченко, Л. Коргун, А. Хіля, Х. Чен, Д. Еванс, В. Лу та ін. [2–6]. Питанню розроблення ефективних стратегій підготовки присвячено роботи таких учених, як: Є. Альніков, І. Ороско, А. Морина, А. Собчук, Н. Микитенко, С. Вудкок, І. Харди, О. Прокопенко, І. Осадченко, О. Браславська, І. Малушевська, М. Пічкур, В. Тщенко та ін. [1; 9; 12]. Проте ця тема і нині потребує поглибленого вивчення, що спричинено динамікою освітнього простору, технологічною еволюцією і нагальною потребою в індивідуалізації освітнього процесу, а також необхідністю розроблення уніфікованих критеріїв оцінювання

готовності педагогів та стандартизації методичних підходів для забезпечення якісного інклюзивного освітнього досвіду. Кінцевою метою цих досліджень є гарантування того, що кожен учень, незалежно від його індивідуальних потреб, матиме рівний і ефективний доступ до навчальних ресурсів та комфортного освітнього середовища.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні вимог до змісту підготовки майбутніх учителів початкової ланки, орієнтованої на принципи дизайну для всіх.

Методи та методики дослідження. Поставлену мету дослідження було реалізовано завдяки застосуванню взаємодоповнювального комплексу наукових методів, як-от: систематизація та узагальнення наявних педагогічних стратегій і міжнародних моделей для ефективної підготовки вчителів до інтеграції принципів інклюзивного дизайну в освітній процес; теоретичне осмислення та критичний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, необхідний для розкриття сутності інклюзивного дизайну, визначення професійної компетентності педагогів, вивчення дизайнерського мислення та використання освітніх технологій; порівняльний аналіз для оцінювання ефективності таких форм навчання, як проєктне, імітаційне та кейс-стаді, у контексті розроблення універсальних навчальних матеріалів; прогностичного моделювання для формування структури та критеріїв оцінювання готовності майбутніх педагогів.

Результати. Сучасний вектор розвитку української освіти, спрямований на повноцінну інклюзію, висуває фундаментальні вимоги до якості професійної підготовки педагогічних кадрів, особливо вчителів початкової ланки. Інклюзія сьогодні вже не обмежується лише фізичною доступністю чи наявністю асистента, вона вимагає глибокої трансформації освітнього процесу на основі інклюзивного дизайну. Цей проактивний підхід передбачає, що освітнє середовище, матеріали та методи викладання розробляються одразу з урахуванням максимально широкого спектра індивідуальних відмінностей учнів. Інклюзивний дизайн, відповідно до міжнародного досвіду, на який посилаються Х. Чен, Д. Еванс, В. Лу

та Н. Вільсон, А. Томсон, А. Холіман [6; 19], ґрунтується на трьох ключових принципах, які спрямовують педагога на проактивне усунення бар'єрів на етапі планування. Ці принципи є базовим методологічним інструментом, що перетворює процес навчання з фіксованого на гнучкий, передбачаючи множинні шляхи доступу до інформації, взаємодії та залучення. Імплементация ІД забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, мінімізуючи потребу в постійних спеціальних адаптаціях для кожного окремого учня з особливими освітніми потребами. Вони виступають як стандарти якості під час розроблення навчальних матеріалів та оцінювання їх універсальності. Відповідність цим трьом принципам є ключовим індикатором готовності педагога до ефективної роботи в сучасному інклюзивному класі. Саме ці основні принципи ІД, що є основою для формування проєктно-практичної та когнітивно-технологічної компетентностей педагога [1; 4], представлено на рис. 1).

Інтеграція цих принципів у професійну підготовку педагога означає формування в нього дизайнерського мислення здатності прогнозувати та усувати бар'єри на етапі планування. Це передбачає перехід від мислення «що виправити в учневі» до мислення «як змінити середовище, щоб воно підійшло всім».

Професійна компетентність учителя, що працює з принципами інклюзивного дизайну, є багатокомпонентною, охоплюючи не лише предметні знання, але метакогнітивні навички. Ця компетентність виходить за межі традиційних дидактичних умінь, вимагаючи інтеграції знань із психології, ергономіки та інформаційних технологій. Ключовим елементом є дизайнерське мислення, що надає спроможність не просто адаптувати, а проактивно проєктувати освітній процес для всіх учнів із самого початку. Крім глибокого розуміння предмета, педагог має володіти навичками критичної рефлексії власної практики та готовністю до постійного коригування освітнього середовища, що обов'язково включає технологічну грамотність [1; 11], необхідну для ефективного використання сучасних допоміжних засобів та створення універсальних цифрових матеріалів. До складу компетентності входить також етико-комунікатив-

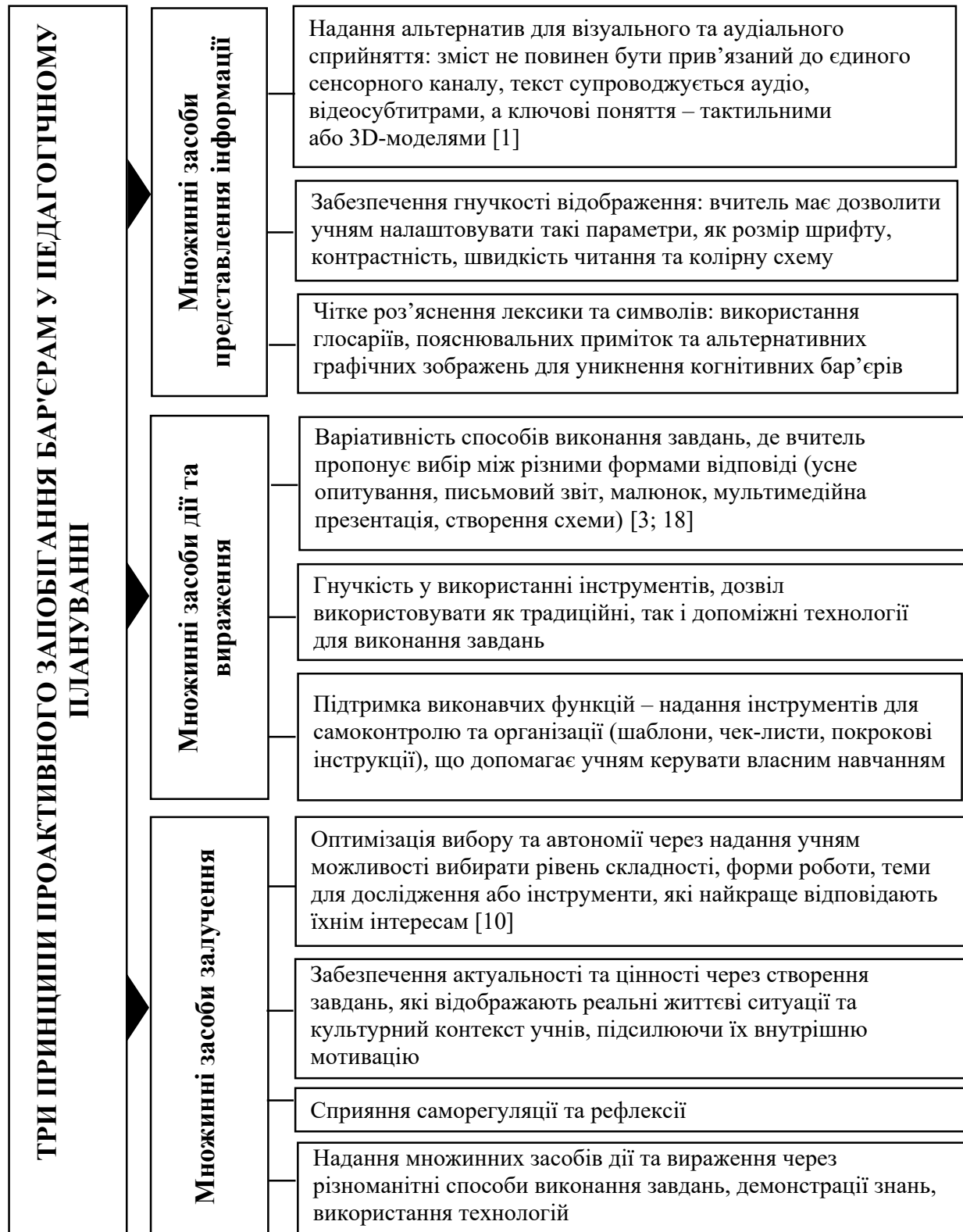


Рис. 1. Принципи проактивного запобігання бар'єрам у педагогічному плануванні

ний компонент, що забезпечує конструктивну співпрацю з батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Зокрема, педагог має бути готовий до оцінювальної діяльності

в інклюзивному середовищі [2], використовуючи гнучкі методи діагностики, що відповідають різним потребам учнів. Високий рівень цієї компетентності [3] є запорукою успішної

Таблиця 1

Ключові складники професійної компетентності вчителя, який керується принципами інклюзивного дизайну

Компонент компетентності	Зміст
Когнітивно-технологічний	Знання принципів інклюзивного дизайну; володіння сучасними технологіями (інтерактивні дошки, адаптивне програмне забезпечення) [1; 4; 11] як інструментами дизайну; знання про ресурси для створення універсальних матеріалів
Проектно-практичний	Здатність до планування і розроблення універсальних навчальних планів, завдань і матеріалів; вміння створювати ергономічне адаптивне фізичне та цифрове середовище; навички роботи в режимі проектного навчання з фокусом на інклюзії [4; 16]
Рефлексивно-оцінювальний	Здатність до критичної рефлексії щодо власної педагогічної практики; постійне коригування середовища відповідно до динамічних потреб учнів (замість стандартизованого підходу); вміння оцінювати ефективність запроваджених дизайнерських рішень [2]
Етико-комунікативний	Усвідомлення цінності інклюзії як соціальної справедливості; здатність до ефективного спілкування та співпраці з батьками, асистентами вчителя та іншими фахівцями (командна робота) [9]

соціальної мобільності вчителя та його ефективного функціонування в системі інклюзивної освіти [18]. У кінцевому підсумку, інтеграція ІД-принципів трансформує роль учителя з транслятора знань на архітектора доступного та справедливого освітнього простору. Таким чином, ця багатокомпонентна структура відображає готовність учителя втілювати три фундаментальні принципи ІД у щоденній його діяльності. Ключові складники професійної компетентності вчителя в контексті інклюзивного дизайну подано в таблиці 1.

Формування визначеної компетентності потребує інтеграції інноваційних педагогічних стратегій, здатних забезпечити максимальне наближення освітнього процесу до реальних інклюзивних викликів. На основі принципів активного та проблемно-орієнтованого навчання було систематизовано найбільш ефективні стратегії підготовки, які включають:

- застосування проектного навчання з фокусом на універсальності вимагає від студентів проактивного розроблення навчальних матеріалів (уроків, презентацій, тестів) відповідно до трьох принципів ІД, що стимулює їхнє мислення про превентивне усунення освітніх бар'єрів;

- імітаційні моделі роботи з віртуальними середовищами передбачають використання віртуальних класів або симуляційних ігор, які ставлять здобувачів вищої освіти перед необхідністю оперативного реагувати на несподівані індивідуальні освітні потреби, наприклад: забезпечення аудіосупроводом для учня з дис-

лексією або надання додаткової візуальної підтримки для учня з особливими освітніми потребами, розвиваючи таким чином навички швидкого адаптивного реагування педагога;

- кейс-стаді з елементами дизайнерського мислення передбачає аналіз реальних інклюзивних викликів, де студенти замість пошуку єдиної «правильної відповіді» застосовують етапи дизайнерського мислення (емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, прототипування, тестування) для розроблення нового універсального рішення.

Ці стратегії забезпечують набуття здобувачами вищої освіти не лише теоретичних знань, але й практичних «алгоритмів готовності» до організації корекційно-розвивальної роботи [5], як того вимагає сучасна освітня практика [16]. Впровадження таких активних методів є запорукою формування в майбутніх учителів навичок гнучкості, критичного мислення та відповідальності за створення інклюзивного простору.

Висновки. Проведене дослідження, спрямоване на обґрунтування теоретичних та методологічних засад формування готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, неможливе без оволодіння принципами інклюзивного дизайну. Досягнення якісної інклюзії вимагає відходу від моделі адаптації наявного середовища до моделі проактивного проектування на засадах ІД. Саме ІД є методологічною основою для формування ключових інклюзивних компетенцій педагогів, оскільки він спрямовує їхнє

мислення на превентивне усунення бар'єрів на етапі планування. Аналіз світового досвіду підтверджує, що ефективна підготовка фахівців неможлива без імплементації принципів ІД у навчальні плани та дисципліни закладів вищої освіти. Ця інтеграція має бути системною, перетворюючи ІД на наскрізний інструмент усіх фахових методик.

Визначено, що ключові інклюзивні компетенції педагогів включають: дизайнерське мислення, технологічну компетентність і рефлексивно-коригувальну здатність. Систематизовано найбільш ефективні стратегії підготовки, що ґрунтуються на принципах активного та проблемно-орієнтованого навчання, як-от: проектне навчання, зосереджене на створенні універсальних матеріалів; імітаційні моделі (робота з віртуальними середовищами) для тренування швидкого адаптивного реагування; кейс-стаді з елементами дизайнерського мислення для розроблення нових універсальних рішень. Обґрунтовано, що педагоги повинні обов'язково опанувати сучасні технології, оскільки вони

є ключовими інструментами ІД, що розширюють можливості доступу до інформації та вираження знань. Встановлено, що ключовим компонентом успішної підготовки є формування у вчителів здатності до рефлексії власної практики та постійного коригування освітнього середовища відповідно до динамічних потреб учнів, що забезпечує гнучкість і сталих якості інклюзивного процесу.

Подальші перспективи дослідження, пов'язані з необхідністю поглибленого вивчення цієї теми, що спричинено динамікою освітнього простору, технологічною еволюцією і нагальною потребою в індивідуалізації освітнього процесу, а також необхідністю розроблення уніфікованих критеріїв оцінювання готовності педагогів та стандартизації методичних підходів для забезпечення якісного інклюзивного освітнього досвіду. Кінцевою метою цих досліджень є гарантування того, що кожен учень, незалежно від його індивідуальних потреб, матиме рівний і ефективний доступ до навчальних ресурсів та комфортного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Альніков Є.М. Проектування інклюзивного середовища з використанням адитивних технологій (3-d друк). *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2020. 43. С. 181–189. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220251>.
2. Волкова К. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3(67). С. 155–165.
3. Галюка О.С., Собчук А.А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. № 4. С. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9>.
4. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук ; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 44 с.
5. Коргун Л.М., Хіля А.В. Алгоритми готовності майбутнього педагога до організації корекційно-розвивальної роботи як складової інклюзивного навчання. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. 2(64). С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-97-107>.
6. Chen H., Evans D., Luu B. Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2023. 47. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>.
7. Kille-Speckter L., Nickpour F. The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *Digital Library*. 2022. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2022.690>.
8. Lamirande M. Exploring Practices and Understandings of Designing Inclusively. PhD thesis The Open University. 2023. 228 с. DOI: <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000162cc>.
9. Orozco I., Moriña A. How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. 38(5). 1–16. DOI: <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>.

10. Patrick Vanessa M., Hollenbeck Candice R. Designing for All: Consumer Response to Inclusive Design. *Journal of Consumer Psychology*. 2021. 31. 2. 360–381. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcpy.1225>.
11. Pérez Valles C., Reeves Huapaya E. Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 2023. 3–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>.
12. Prokopenko O., Osadchenko I., Braslavskaya O., Malyshevska I., Pichkur M., Tyshchenko V. Competence approach in future specialist skills development. *International Journal of Management (IJM)*. 2020. 11(4), 55–66. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12476>
13. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Psychological Reports*. 2020. 123(1), 183–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
14. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorsen*. 2012. 12, 1. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
15. Smith T. J. The Ergonomics of Learning: Educational Design and Learning Performance. *Ergonomics*. 2007. 50. 1530–1546. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140130701587608>.
16. Sobchuk A. A., Mykytenko N. O. Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. 19. 3. 352–366. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.19>.
17. Tangi R. A. Inclusive Design Policy Implementation: An Organizational Knowledge Creation Perspective. January 2017. Reading. 183p.
18. Udych Z. U. Self-organization of a teacher of inclusive educational establishment in Ukraine as a system. *Balkan Scientific Review*. 2019. 3(2). 4. 64–68.
19. Wilson Nicky; Thomson Avril; Thomson Angus; Holliman Alexander. Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, iced19. University of Strathclyde. 2019. 619–628. DOI: <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66>.
20. Woodcock S., Hardy I. Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*. 2023. 51, 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>.

References

1. Alnikov, Ye. M. (2020). Proiektuvannia inkliuzyvnoho seredovyshcha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3-d druk). [Proiektuvannia inkliuzyvnoho seredovyshcha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3-d druk).] *Visnyk KNUKiM. Serii: Mystetstvoznavstvo. – Visnyk KNUKiM. Serii: Mystetstvoznavstvom*, 43. 181–189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.22025> [in Ukrainian].
2. Volkova, K. (2017). Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvanoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Volkova K. Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvanoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(67). 155–165. [in Ukrainian].
3. Haliuka, O. S., & Sobchuk A. A. (2022). Sotsialna mobilnist uchytelia pochatkovoii shkoly v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Social mobility of a primary school teacher in conditions of inclusive education.] *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika". Academic studies. Series "Pedagogy"*, 1. 4. 64–70. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9> [in Ukrainian].
4. Demchenko, I. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk; [Theoretical and methodological principles of preparing a future primary school teacher for professional activity in the conditions of inclusive education] abstract of a dissertation for the award of the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tyshyny. Uman. [in Ukrainian].
5. Korhun, L. M., & Khilia A. V. (2021). Alhorytmy hotovnosti maibutnoho pedahoha do orhanizatsii korektsiino-rozvyvalnoi roboty yak skladovoi inkliuzyvnoho navchannia. [Algorithms of readiness of a future teacher to organize correctional and developmental work as a component of inclusive education.] *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2(64). 97–107. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-97-107> [in Ukrainian].
6. Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47, 1–13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1> [in English].

7. Kille-Speckter, L., & Nickpour, F. (2022). The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *Digital Library*, 1–26. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.690> [in English].
8. Lamirande, M. (2023). Exploring Practices and Understandings of Designing Inclusively. PhD thesis The Open University, 228p. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000162cc> [in English].
9. Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 1–16. <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688> [in English].
10. Patrick, Vanessa, M., Hollenbeck, Candice R. (2021). Designing for All: Consumer Response to Inclusive Design. *Journal of Consumer Psychology*, 31, 2, 360–381. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1225> [in English].
11. Pérez Valles, C., & Reeves Huapaya, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 3–28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680> [in English].
12. Prokopenko, O., Osadchenko, I., Braslavskaya, O., Malyshevskaya, I., Pichkur, M., & Tyshchenko, V. (2020). Competence approach in future specialist skills development. *International Journal of Management (IJM)*, 11(4), 55–66. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12476> [in English].
13. Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Psychological Reports*, 123(1), 183–193. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819> [in English].
14. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorsen*, 12, 1. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> [in English].
15. Smith, T. J. (2007). The Ergonomics of Learning: Educational Design and Learning Performance. *Ergonomics*, 50, 1530–1546. <https://doi.org/10.1080/00140130701587608> [in English].
16. Sobchuk, A. A., & Mykytenko, N. O. (2020). Model of Primary School Teachers Training for Work in the System of Inclusive Education by Applying Extrapolation of Poland's Advances in Training for Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 3, 352–366. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.19> [in English].
17. Tangi, R. A. (2017). Inclusive Design Policy Implementation: An Organizational Knowledge Creation Perspective. January. Reading, 183p. [in English].
18. Udych, Z. U. (2019). Self-organization of a teacher of inclusive educational establishment in Ukraine as a system. *Balkan Scientific Review*, 3(2), 4, 64–68. [in English].
19. Wilson, Nicky; Thomson, Avril; Thomson, Angus; & Holliman, Alexander. (2019). Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, iced19. *University of Strathclyde*, 619–628. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66> [in English].
20. Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51, 5. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058> [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 05.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ ТА ДИСТРАКЦІЇ ЯК ЗАСОБІВ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРЕСУ В ДИТЯЧІЙ СТОМАТОЛОГІЇ

Гевкалюк Н. О.

доктор медичних наук, професор,
професор закладу вищої освіти кафедри дитячої стоматології
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID ID: 0000-0002-7718-4616

Яворська О. В.

здобувач вищої освіти
Тернопільського національного технічного університету
імені Івана Пулюя
ORCID ID: 0009-0004-2683-2531

Статтю присвячено дослідженню важливої проблеми – вивченню впливу підвищеної тривожності та страху в дітей молодшого віку до стоматологічного обстеження та лікування. Актуальність роботи зумовлена тим, що, незважаючи на науково-технологічні досягнення, використання найсучаснішої стоматологічної апаратури, суттєвою проблемою дитячої стоматології залишається висока поширеність карієсу зубів у 3–6-річних дітей України, яка становить понад 90%. Проведення стоматологічних маніпуляцій під час лікування карієсу зубів у дітей супроводжується больовими відчуттями, що викликає психоемоційне напруження та є стресовою ситуацією, яка супроводжується відчуттям тривожності, страху та є основним фактором розвитку негативного ставлення дитини до відвідування й лікування в стоматолога. Незаперечним є факт, що в комплекс багатограних відносин лікаря і маленького пацієнта входять психологічні та морально-етичні проблеми. Метою дослідження було оцінення ефективності когнітивно-поведінкової ігрової терапії та дистракції в дітей молодшого віку для їх поетапної підготовки до стоматологічного лікування. Емпірична частина дослідження включала стоматологічне обстеження та лікування 57 дітей віком 3–6 років і дозволила виявити, що найбільш значимими предикторами підвищеної тривожності та стоматологічного страху є негативний перший досвід відвідування стоматолога та больові відчуття в ураженому карієсом зубі. Під час первинного огляду проведено психологічну підготовку із застосуванням дистракції з використанням когнітивно-поведінкової ігрової терапії. Основним змістом гри є виконання дитиною ролі лікаря, що не тільки відтворює роботу стоматолога, але й демонструє прояв доброзичливих відносин між пацієнтом і лікарем. Результати аналізу психологічної готовності дітей до співпраці зі стоматологом показують, що ігрова форма психотерапії адаптує дитину до стоматологічного огляду та лікування, встановлює взаєморозуміння й викликає довіру до лікаря та дозволяє проводити стоматологічне лікування, залишаючи приємні спогади і сприяючи створенню позитивного образу стоматолога.

Ключові слова: діти молодшого віку, дитяча стоматологія, взаємовідносини між пацієнтом і лікарем, довіра, стоматологічний страх, тривожність, психотерапія, дистракція, ігрова терапія.

Gevkaliuk N. O., Yavorska O. V. Psychological approaches to cognitive-behavioral play therapy and distraction as means to reduce anxiety and stress in pediatric dentistry

This article examines a critical issue in pediatric dentistry – addressing elevated anxiety and fear in young children regarding dental examination and treatment. The study's relevance stems from the fact that despite technological advances and state-of-the-art dental equipment, pediatric dentistry continues to face a significant challenge: the high prevalence of dental caries in 3-6-year-old Ukrainian children, exceeding 90%. Dental procedures for caries treatment in children involve painful sensations that trigger psycho-emotional stress and create anxiety-inducing situations accompanied by fear, representing the primary factor in developing negative attitudes toward dental visits and treatment. The patient-dentist relationship in pediatric

practice inevitably encompasses complex psychological and ethical dimensions. This study aimed to evaluate the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy and distraction techniques in young children for their gradual preparation for dental treatment. The empirical component examined 57 children aged 3–6 years and identified the most significant predictors of heightened anxiety and dental fear: negative initial dental experiences and pain from carious lesions. Initial consultations incorporated psychological preparation using distraction methods combined with cognitive-behavioral play therapy. The therapeutic approach centers on role-reversal, with the child assuming the dentist's role, which not only simulates clinical procedures but also models positive patient-provider interactions. Analysis of children's psychological readiness for clinical cooperation demonstrates that play-based psychotherapy facilitates pediatric adaptation to dental examination and treatment, establishes rapport, builds trust in the practitioner, and enables successful treatment outcomes while creating positive associations and fostering a favorable perception of dental care.

Keywords: young children, pediatric dentistry, patient-physician relationship, trust, dental fear, anxiety, psychotherapy, distraction, play therapy.

Вступ. Натепер відомо, що на стан здоров'я дитини та на динаміку адаптаційних процесів впливають медико-соціальні та медико-психологічні фактори [24]. Вплив цих факторів призвів до значного збільшення поширеності карієсу зубів у дітей України, яка, за даними Л.О. Хоменко (2005), становить 96,7% за інтенсивності 5,13 зуба [10]. Особливе занепокоєння викликає той факт, що множинний карієс зубів усе частіше уражає дітей на другому році життя, поширеність його, згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, становить близько 15% незалежно від рівня економічного розвитку країни. Так, у США, за даними Американської академії дитячої стоматології, частота карієсу зубів у дітей віком 1–2 роки становить 5%, у 2–3-річних дітей – 56% [11]. Суттєвою проблемою дитячої стоматології залишається й те, що показник ураженості карієсом збільшується з віком, досягаючи поширеності понад 90% серед 3–6-річних дітей України [7]. Оскільки спостерігається тенденція збільшення поширеності карієсу зубів у дітей в масштабах країни, то на державному рівні розв'язати ситуацію може комплексна програма профілактики за участю стоматологів і фахівців суміжних спеціальностей та зацікавленої громадськості.

Нині, незважаючи на фундаментальні наукові розробки, сучасні досягнення в галузі стоматології та її можливості, проблема карієсу зубів у дітей усе ще залишається актуальною та має велике медико-соціальне та медико-психологічне значення. Жодні науково-технологічні та методологічні досягнення, найсучасніша, високоточна апаратура не можуть замінити гуманне, відповідальне,

високоетичне ставлення в спілкуванні лікаря та пацієнта. Є незаперечним той факт, що в комплекс багатограних відносин лікаря та пацієнта входять психологічні та морально-етичні проблеми.

Фактор психосоціального благополуччя визначає якість життя, пов'язану зі здоров'ям порожнини рота пацієнтів. Показник якості життя стоматологічних пацієнтів зазвичай базується на 4 вимірах, як-от: функція порожнини рота, біль в орофациальній ділянці, зовнішній вигляд порожнини рота та психосоціальний вплив. Профіль впливу на здоров'я порожнини рота найбільше використовується як інструмент оцінювання стану порожнини рота для дорослих, проте він також використовується поза прямими показаннями для дітей [26].

Вивчення зв'язку соціально-економічних і психосоціальних змінних на здоров'я порожнини рота продемонструвало, що змінні психосоціальних характеристик мали важливі незалежні зв'язки зі здоров'ям порожнини рота [14]. Дослідження психосоціального впливу разом із такими вимірами, як функція порожнини рота, біль в орофациальній ділянці, показали, що стоматологічна тривога демонструє найсильніший вплив на вимір психосоціального впливу [30]. Y. Song зі співавторами [29] було запропоновано концептуальну модель, яка висуває гіпотезу про взаємозв'язки між психосоціальними факторами, змінними взаємин між стоматологом і пацієнтом та якістю життя, пов'язаною зі здоров'ям порожнини рота. Авторами було встановлено, що психосоціальні фактори та змінні взаємин між стоматологом і пацієнтом були пов'язані з впливом

на здоров'я порожнини рота як прямим, так і непрямим шляхами, та якістю життя стоматологічних пацієнтів.

Кожна людина в повсякденному житті тією чи іншою мірою відчуває стан стресу як природну реакцію на загрози чи щось невідоме. Стресовим фактором для дітей та їхніх батьків може бути візит до стоматолога через тривожність і страх – дентофобію перед нерозумінням процесу, боязню болісних процедур, можливого дискомфорту або попереднього негативного досвіду. Особливо чутливі до стресу діти раннього віку, в яких яскраво виражене емоційне сприйняття поведінки дорослих, що прямим чином впливає на поведінку дитини на стоматологічному прийомі. Дентофобія, зумовлена болючістю лікування, часто зберігається в людини протягом усього життя, тому, згідно з даними ВООЗ, близько 75% населення Землі боїться лікування в стоматолога [4]. Страх перед стоматологічними процедурами є настільки стійким, що навіть дає підстави говорити про його спадковість – до 30% дітей відчувають страх уже під час першого відвідування стоматолога. Зважаючи, що діти раннього віку перебувають в емоційній залежності від батьків, а їх емоційно-афектна сфера тільки формується, під час роботи з дітьми дитячому стоматологу слід проводити психоемоційну корекцію батьків і поступово, крок за кроком прививати дитині позитивне відношення до стоматології.

Ресурсом, орієнтованим на пацієнта під час медичних візитів, може бути теорія філософської концепції комунікативної дії Юргена Габермаса, спрямована на інтегративне розуміння, за якого люди через комунікацію, діалог координують свої дії, досягаючи консенсусу [32]. У будь-якій клінічній зустрічі для досягнення бажаного результату між лікарем і пацієнтом необхідні ефективні стосунки, які відіграють центральну роль у результатах лікування пацієнта [27].

Ключовим елементом у стоматологічній клінічній практиці вважаються взаємовідносини між лікарем-стоматологом і пацієнтом, основні детермінанти якого включають «комунікацію», «довіру» та «страх/тривогу перед стоматологом» [15]. Негативні фактори, пов'язані зі станом стоматологічного здоров'я,

стресом і низькою самооцінкою здоров'я, знижують довіру до лікарів і негативне їх сприйняття [22]. Для правильної мотивації дітей щодо догляду за порожниною рота та відвідуванням стоматолога батьки не повинні підривати авторитет і довіру до лікарів, неусвідомлено використовуючи їх образ для покарання чи залякування. Аби сформувати правильний образ лікаря-стоматолога, сприяти налагодженню довірливих стосунків і уникнути стресової ситуації та психоемоційного напруження в дитини, слід звертатись з метою профілактичного огляду в ранньому дитячому віці (1,5–2 роки), не затягуючи перший візит до стоматолога до моменту «гострого болю» зубів і пов'язаних із цим неприємних лікувальних процедур. Проведення стоматологічного лікування маленьким пацієнтам може створювати труднощі за певних обставин, особливо коли діти відчувають тривогу щодо стоматологічних процедур [20].

Опитування стоматологів, які надають медичну допомогу Medicaid у Нью-Йорку, під назвою «*Наскільки стоматологи готові лікувати маленьких дітей?*», проведене в 2010 році, визначило перешкоди для надання стоматологічної допомоги дітям раннього віку. Так, 53% респондентів-стоматологів не брали на лікування дітей такого віку у своїй практиці, можливо, через додаткові труднощі, пов'язані з прийомом маленьких пацієнтів і недостатньою інформованістю щодо психотерапевтичних методик подолання тривожності та стоматологічного страху [19].

Сучасні дослідження надають вичерпну інформацію про глобальну поширеність стоматологічного страху і тривоги та пов'язаних із ними факторів у ранньому дитинстві [31]. Діти, які не мають досвіду відвідування стоматолога або мають досвід відвідування з приводу лікування карієсу зубів, мають підвищений ризик стоматологічного страху та тривоги (dental fear and anxiety (DFA)). Непокоїть те, що приблизно третина дітей раннього віку в усьому світі стикається з DFA, тому клініцистам необхідно це враховувати у своєму підході для прийняття обґрунтованих рішень щодо надання стоматологічної допомоги дітям раннього віку. О.М. Felemban та співавтори [18] щодо лікування здорових,

готових до співпраці дітей віком 6–12 років, які потребували букальної інфільтраційної анестезії, показали, що незалежно від типу використаної дистракції молодші учасники дослідження мали вищі показники за шкалою оцінки болю Wong-Baker FACES під час введення місцевої анестезії.

Стоматологічна тривога та стоматологічна фобія може включати емоційні, поведінкові, фізіологічні та когнітивні компоненти, які можуть відрізнятися залежно від особистості, зазвичай виникаючи в дитинстві; при цьому уникнення стоматологічної допомоги може призвести до проблем зі здоров'ям ротової порожнини і зниженням якості життя [28]. Стоматологічна тривога та стоматологічний страх часто зустрічаються в дітей [25], і це потребує управління цими станами в усіх стоматологічних пацієнтів. Тривожність визначається як емоційна реакція на постійний стрес, пов'язаний зі стоматологічним лікуванням та процедурами [12], успішне управління якими досягне для клініцистів [28].

Натепер запропоновано численні підходи до зниження стоматологічної тривожності, зокрема використання аудіовізуальних засобів, активна відволікаюча увага (планшети, смартфони, окуляри віртуальної реальності), які демонструють ефективність у зниженні тривожності дітей [17]. Стоматологічна тривожність є однією з основних проблем, з якими стоматологи можуть зіткнутися під час лікування дітей, тому клініцисти схильні застосовувати різні методи управління поведінкою для зниження стоматологічної тривожності в маленьких пацієнтів.

Метою дослідження є оцінення ефективності когнітивно-поведінкової ігрової терапії та дистракції в тривожних дітей молодшого віку для їх поетапної підготовки до стоматологічного лікування.

Методи та методики дослідження. Для проведення дослідження було використано бібліосемантичний метод для з'ясування стану проблеми на основі вивчення джерел літератури та електронних ресурсів; емпіричний метод – на основі власного практичного досвіду; методи аналізу та узагальнення інформації. Було обстежено 57 дітей віком 3–6 років, які звертались у стоматологічне

відділення Університетської лікарні м. Тернополя з метою лікування карієсу зубів. Із числа обстежених 24,6% (n=14) дітей мали попередній досвід лікування в стоматолога. На проведення обстеження та лікування батьки дітей підписали інформовану згоду. Крім того, зважаючи на рекомендації Центру професійної етики Великої Британії та Ради міжнародних організацій медичних наук щодо біомедичних досліджень за участю людей, на додаток до згоди батьків погоджували з дітьми проведення обстеження та лікування відповідно до етичних та правових аспектів [13].

Результати та дискусії. Для того щоб забезпечити якісне стоматологічне лікування дитини та налагодити психологічний контакт із нею, спеціаліст повинен урахувати низку факторів: вікову групу, тип емоційного розвитку, рівень тривожності та темперамент маленького пацієнта [8]. Психоемоційний стрес – неприємні емоції, відчуття страху, психологічна травма – створює додаткові труднощі в стоматологічному лікуванні дітей. На успіх лікування може розраховувати той дитячий стоматолог, який знає та враховує індивідуальні та особистісні особливості дитини. Мистецтво спілкування, засноване на розумінні, довірі, співчутті, а також психологічний вплив лікаря-стоматолога на дитину – це фундамент дитячої стоматології, ключ до встановлення співпраці з маленьким пацієнтом і запорука успішного лікування.

У клінічній стоматологічній практиці лікування дітей – це не тільки дотримання комплексу певних алгоритмів лікування, але й вміння та навички спілкування дитячого стоматолога з маленьким пацієнтом, які приходять із набутим досвідом і знаннями вікової психології дитини. Це забезпечує максимально ефективно проведення лікувально-діагностичних стоматологічних маніпуляцій, які практично всі є досить болючими, а в дитячому віці внаслідок особливостей психофізіології поріг сприйняття болю значно нижчий, ніж у дорослих. Водночас болісне лікування в дитини є основним фактором розвитку негативного ставлення до відвідування стоматологічного кабінету та лікування в стоматолога. Такий візит для маленьких пацієнтів є стресовою ситуацією, що супроводжується

відчуттям тривожності, страху, зумовлених болючістю лікування, які досить часто зберігаються в людини протягом усього життя. Так, згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 75% населення земної кулі бояться лікування в стоматолога [4]. Хоча взаємовідношення між генотипом і фенотипом є мінливими, за якими важко визначити роль і місце генотипу, оскільки безпосередньому спостереженню доступний лише фенотип, проте припускають, що страх перед лікуванням у стоматолога є стійким і дає підстави говорити про його спадковість: уже під час першого відвідування стоматолога до 30% дітей відчувають страх. Для того щоб цей страх із віком не перетворився на дентофобію, яка не дозволяє повноцінно стежити за здоров'ям порожнини рота та зубів, важливим є подолання страху та набуття позитивного досвіду відвідування стоматолога [9].

Аналіз літератури з психології, психофізіології, медицини свідчить про те, що єдиною парадигмою, яка дозволяє досліджувати індивідуальність, є проблема співвідношення біологічного та соціального в людині [5]. Для формування індивідуально-специфічних характеристик психіки дитини важливим є підхід саме з позиції «біологічне – соціальне». У цій формулі під біологічним мається на увазі найширший спектр характеристик різного рівня – спадкові конституціональні признаки, стан здоров'я, функціональні, морфологічні, біохімічні, фізіологічні особливості різних систем організму людини [23]. Однак не можна виключати й ролі середовищної мінливості у формуванні фенотипічної різноманітності психологічних і психофізіологічних особливостей дитини як проміжних між генетикою та психологією – психогенетикою. Саме психогенетика надає характеристики генетичного та середовищного різноманіття як детермінант різних фенотипічних характеристик, оскільки будь-який признак є результатом складної взаємодії генотипу та середовища [21].

Концептуальна основа сучасної дитячої, педагогічної, медичної та соціальної психології спирається на накопичений та осмислений досвід формування функціональних органів індивідуума, що базується на зближенні фізіології активності та психологіч-

ної теорії діяльності [6]. У дітей, особливо в ранньому віці, яскраво виражене емоційне сприйняття поведінки дорослих, що прямим чином впливає на поведінку дитини на стоматологічному прийомі. Зважаючи, що діти раннього віку перебувають в емоційній залежності від батьків, а їх емоційно-афектна сфера тільки формується та залежить від рівня нейротизму навколишнього середовища, під час роботи з маленькими пацієнтами дитячому стоматологу слід проводити психоемоційну корекцію як дітей, так і батьків. Тривожність дітей молодшого віку має комплексний характер і формується під впливом сімейних і індивідуально-психологічних факторів, будучи індикатором емоційного неблагополуччя [1]. Дитина відчуває свою залежність від батьків і безпосередньо людей з її оточення, що визначає особисті відносини з ними, від чого залежать не тільки успіхи чи невдачі дитини, але й сила мотиву.

Нині вивчається проблема мотивів і потреб як центральна для розвитку мотиваційно-потребової сфери дитини та розуміння значення ролевої гри. Переважання базової довіри над недовірою є першим кроком у психосоціальної адаптації. Якщо говорити біологічною термінологією, то середовище має зворотну дію на організм дитини – «акомодацію», яка змінює асимілятивний цикл. У психології виявляється процес, за якого вплив на психіку дитини не завжди завершується пасивним підпорядкуванням, а являє собою модифікацію дії, тому адаптація визначається як рівновага між асиміляцією та акомодацією [16].

Психологічний розвиток дитини передбачає взаємодію між внутрішніми факторами, які створюють певну послідовність фаз розвитку, та зовнішніми факторами. Проблема стоматологічних захворювань та їх лікування тісно пов'язана з функціональною діяльністю регуляторно-адаптаційних систем організму, зокрема ендокринної. У диференціації структур майбутніх органів і тканин організму вирішальну роль стимуляторів і регуляторів відіграє секреція ендокринними залозами гормонів, які, володіючи строгою специфічністю, послідовністю та взаємодією між собою, контролюють розвиток тканин. Крім своєї морфогенної ролі, гормони мають вибір-

ковий вплив на фізіологічні та психічні функції, впливаючи на сомато-психічні кореляції. З активацією симпатичної системи та реакцією пацієнта пов'язані страх і тривога, які пацієнт сприймає як сигнал загрози та небезпеки через незвичне оточення в стоматологічних кабінетах, потенційно болючі або інвазивні процедури та попередній негативний досвід. Психосоматичний характер, зосереджений на небезпечному подразнику, має також біль, що модифікує стан дискомфорту [28].

Необхідною умовою та способом формування психіки дитини є різні типи діяльності. Афективно-мотиваційна та операційно-технічна сторони діяльності в поєднанні представлені у формі гри як дії з реалізації відповідних ситуацій та прояву високого рівня розвитку уяви чи фантазії. Між роллю та характером відповідних їй дій дитини наявний тісний функціональний взаємозв'язок і суперечлива єдність: чим більш узагальнена ігрова дія, тим глибше в грі відображено сенс, завдання та система відносин відтвореної діяльності дорослих. У більш розгорнутих ігрових діях чіткіше виступає її конкретно-предметний зміст. З огляду на поведінку дітей, які виконують свою роль у грі, можна оцінити ретельність і педантичність до виконання тих дій, що втілюють взяті на себе роль. До гри як специфічного виду діяльності дитина найчастіше відноситься з великою старанністю.

На різних етапах розвитку дитини гра має певний характер і проходить ряд послідовних періодів – від ігор функціональних, ігор з уявними об'єктами, пізнавальних до творчих. Важливу роль у творчих іграх відіграють уява та можливості пізнання. Такі конструктивні ігри не тільки приносять задоволення дитині, але й сприяють поступовому функціональному розвитку. У грі розкриваються в усіх їх можливостях психічні функції дитини, включаючись у вищі форми діяльності. Завдання в грі дитина виконує з наполегливістю, натхненням, захопленням і з тріумфом дорожить тим, що нею зроблено. Дитина дуже чутлива до оцінки своєї поведінки дорослими, відчуваючи емоційне задоволення в спогляданні корисності від своєї роботи, яка подобається дорослим.

Сюжети гри можуть бути надзвичайно різноманітні та відображати конкретні умови життя дитини. Зміст гри, який відтворюється дитиною як центральний характерний момент діяльності та відносин між дорослими в їхньому трудовому та суспільному житті, виражає відносини співпраці, взаємної допомоги, турботи та уваги людей один до одного. Особлива чутливість гри до сфери діяльності людей і відносин між ними свідчить про те, що гра не лише черпає свої сюжети з умов життя дітей, але й вона соціальна за своїм внутрішнім змістом.

У клінічній практиці дитячої стоматології використовуються різні форми психотерапії, що працюють на основі інтерпретативно-підтримувального континууму (від лат. *continuum* – безперервний). У стоматології використовуються різні методи дистракції, які показали чудові результати в лікуванні тривожних дітей молодшого шкільного віку. Для розв'язання проблеми подолання тривожності та успішної адаптації до стресу в дітей молодшого віку із широкого спектра когнітивно-поведінкової терапії з метою дистракції – відволікання уваги від тривожних думок і можливого болю під час лікування зубів, а також зниження емоційної напруги за стоматологічного обстеження – застосовували психотерапевтичний підхід, а саме когнітивно-поведінкову ігрову терапію.

Оскільки перший стоматологічний досвід завжди має вирішальне значення для формування ставлення дитини до відвідування стоматолога та стоматологічного лікування, нами було використано методи коректного управління поведінкою дитини, уникаючи будь-якого психічного травмування. Було виявлено, що найбільш значимими предикторами підвищеної тривожності та стоматологічного страху в обстежених дітей є негативний перший досвід відвідування стоматолога (24,6%, n=14) та больові відчуття в ураженому карієсом зубі (36,8%, n=21).

Перед лікарським втручанням у маленького пацієнта передусім відбуваються такі зміни:

– психоемоційне напруження, яке є основною причиною зниження порогу відчуття болю;

– підвищення захисної реакції організму на тактильне та больове подразнення;

– можливість розвитку неадекватної реакції на лікарське втручання.

Під час психологічної підготовки дитини намагались заприятелювати з нею, без приховування розповісти причину відвідування стоматолога, щоб дитина не була неприємно вражена, оскільки діти погано реагують на неочікувану ситуацію. У своєму спілкуванні ми не замовчували про можливі неприємні відчуття під час проведення медичних маніпуляцій та не вдавались до запевнень, що «лікар тільки подивиться», або «нічого робити не будемо», які могли би завдати дитині неприємних відчуттів і підірвати довіру до лікаря [2].

Під час лікування боязких дітей насамперед проводили психокорекційні заходи (бесіду, психологічну підтримку), уникаючи будь-якого психічного травмування, максимально обмежували відчуття страху. У збиранні анамнезу захворювання не було акцентовано увагу на біль, а обстеження було якомога коротшим і безболісним, оскільки реакція дитини часто може бути неадекватною через підвищену лабільність дитячої психіки, вразливість, замкнутість тощо [3]. Як показує досвід дитячих стоматологів, традиційні для

дорослих пацієнтів діагностичні прийоми, які супроводжуються болючістю, у дитячій стоматологічній практиці є неприйнятними та неприпустимими.

У дитини молодшого віку для розвитку її особистості вкрай необхідною є прихильність до дорослої людини як авторитетного образу, поведінка якого служить прикладом. Таким прикладом можуть служити не тільки батьки, але й дорослі з оточення, тому для створення приємного образу стоматолога розповідали дитині, що стоматологи – це чарівники, які вміють робити зуби красивими, білими та здоровими.

Оскільки дитина дошкільного віку має потребу в соціальному функціонуванні, вираженні впевненості у своїх здібностях, прагненні зайняти значиму соціальну позицію, ми надавали їй можливість виконати нову форму самостійної діяльності у вигляді когнітивно-поведінкової гри. Під час первинного обстеження дитини на стоматологічному прийомі пропонуємо дітям гру в «стоматолога», яка з використанням набору юного дантиста на прикладі обстеження «пацієнта» – ляльки чи іграшкового ведмедика – має на меті показати різноманіття дій лікаря-стоматолога, уточнити та закріпити в дітей правила поведінки



Рис. 1. Проведення когнітивно-поведінкової гри в «стоматолога»



Рис. 2. Дитина в ролі лікаря-стоматолога відтворює та моделює його дії

на стоматологічному прийомі, продемонструвати ввічливе та співчутливе відношення до маленького пацієнта (рис. 1, 2).

У своїй практичній діяльності використовували гру як особливу форму освоєння реальної соціальної діяльності шляхом її відтворення, коли дитина бере на себе роль лікаря-стоматолога та моделює його дії. Ролева гра, основним змістом якої є виконання дитиною ролі лікаря, стає не тільки відтворенням роботи стоматолога, але і проявом доброзичливих відносин між маленьким пацієнтом і лікарем.

Результати аналізу психологічної готовності дітей до співпраці зі стоматологом показують, що ігрова форма психотерапії під час першого відвідування стоматологічного кабінету маленьким пацієнтом дозволяла встановлювати взаєморозуміння та довіру до лікаря, що дозволяло без перешкод проводити стоматологічне лікування. Проведення психотерапії під час першого візиту дитини до стоматолога адаптує дитину до стоматологічного огляду та лікування, викликає довіру, залишає приємні спогади та сприяє створенню позитивного образу лікаря-стоматолога.

Саме від особистості лікаря та його сприятливої комунікації, доброзичливої психоемоційної атмосфери, гуманності, милосердя, доброти, толерантності, терпіння й поваги до маленького пацієнта створюється сприятливе середовище для лікування та реалізуються принцип співробітництва з дитиною. Від цих факторів залежить не тільки фізичне, але й емоційне та духовне здоров'я дітей, сприяючи приємному мікроклімату для проведення стоматологічного обстеження та лікування.

Проведення попередньої психологічної підготовки дітей молодшого віку методом дистракції з допомогою ігрової терапії дозволило нам успішно провести стоматологічне обстеження та лікування. Наш практичний

досвід ведення та стоматологічного лікування дітей, які не співпрацюють, мають тривогу і страх болю, узгоджуються з повідомленням М. Dahlan та співавторів [17] про те, що це є складним завданням як для медичних працівників, так і для батьків і самих дітей. Для управління поведінкою, дистресом, тривогою та зубним болем необхідно використовувати психосоматичні втручання, які допоможуть в їх подоланні.

Таким чином, основне завдання дитячого стоматолога, зокрема під час першого візиту – поступово, крок за кроком прививати дитині позитивне відношення до проведення необхідних стоматологічних маніпуляцій. Виявлення та ефективна психотерапевтична корекція тривожності в дітей молодшого віку та управління їх поведінкою є найважливішим фактором для успішного стоматологічного лікування тривожних дітей.

Висновки. На основі наукового підходу – бібліосемантичного методу дослідження проаналізовано стан проблеми тривожності та дистресу й управління ними різними методами психотерапії. Узагальнено емпіричні дані щодо позитивного впливу психологічної підготовки маленького пацієнта до стоматологічного лікування, успішного управління стоматологічною тривогою, емоційною реакцією на стрес, пов'язаних зі стоматологічним втручанням у дітей молодшого віку, які можна досягти потужним мотиватором – гарною комунікацією, активною дистракцією, застосуванням емоційних, поведінкових і когнітивних компонентів ігрової терапії, що забезпечить поетапний підхід до стоматологічного лікування.

Перспективи подальших досліджень убачаються у використанні нового підходу до управління поведінкою дітей молодшого віку на стоматологічному прийомі – психотерапевтичного методу анімалотерапії.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н.В. Дитина в дошкільні роки: психологічні особливості розвитку. Київ : Освіта, 2011. 192 с.
2. Деонтологічні аспекти професійного спілкування дитячого стоматолога. *Мат. доп. Всеукр. наук.-практ. конф / Н.О. Гевкалюк та ін. «Мовна комунікація: наука, культура, медицина», Тернопіль, 9–10 жовтня 2012.* ТДМУ : «Укрмедкнига», 2012. С. 146–147.
3. Гевкалюк Н.О. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів. *Мат. Всеукр. науково-практ. конф. «Лінгводидактика в контексті особистісної парадигми», 3–4 червня 2021 року.* ТНМУ : «Укрмедкнига», 2021. С. 34–36.

4. Психологічна і медикаментозна підготовка пацієнтів у стоматологічній практиці / Р.А. Гумецький та ін. Львів : Вид. дім «Наутилус», 2000. 233 с.
5. Дудник О.А. Стресові чинники як предиктори тривожності в дітей дошкільного віку. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 3. С. 81–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-11>.
6. 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.
7. Показники карієсу зубів у дітей в перший період змінного прикусу / Л.Ф. Каськова та ін. *Клінічна стоматологія*. 2018. № 2 (23). С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.11603/2311-9624.2018.2.8814>.
8. Купчишина В.Ч. Теоретичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2024. Вип. 60. С. 69–75.
9. Рекова Л.П. Профілактика та передопераційна корекція стресових реакцій у хворих з одонтогенними запальними процесами на амбулаторному прийомі : дис. ... к. мед. наук : 14.01.22 «Стоматологія». Київ, 2010. 183 с.
10. Хоменко Л.О., Біденко Н.В. Ранній карієс тимчасових зубів: перспективи вирішення проблеми. *Клінічна стоматологія*. 2011. № 1–2. С. 64–69.
11. American Academy of Pediatric Dentistry. Pediatric restorative dentistry. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago, Illinois: American Academy of Pediatric Dentistry. 2024. P. 452–465.
12. Armfield J.M., Heaton L.J. Management of fear and anxiety in the dental clinic: a review. *Aust Dent J*. 2013. No 58(4). P. 390–407. DOI: <https://doi.org/10.1111/adj.12118>.
13. Baines P. Assent for children's participation in research is incoherent and wrong. *Arch Dis Child*. 2011 No 96(10). P. 960–962. DOI: <https://doi.org/10.1136/adc.2011.211342>.
14. Brennan D.S., Spencer A.J., Roberts-Thomson K.F. Socioeconomic and psychosocial associations with oral health impact and general health. *Community Dent Oral Epidemiol*. 2019. No 47(1). P. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdoe.12419>.
15. Choi H., Kim R.J., Park S.Y., Lee J., Song Y. Determinants of Dentist-Patient Relationships: A Scoping Review. *Int Dent J*. 2024. No 74(5). P. 1078–1088. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.02.015>.
16. Compas B.E. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychol Bull*. 2017. No 143(9). P. 939–991.
17. Dahlan M., Alsaywed R., Alamoudi R., Batarfi A. Assessment of Different Distraction Behavioral Methods in Pediatric Dental Clinic: A Systematic Review. *Cureus*. 2023. No 15(7). P. 42366. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.42366>.
18. Felemban O. M., Alshamrani R. M., Aljeddawi D. H., Bagher S. M. Effect of virtual reality distraction on pain and anxiety during infiltration anesthesia in pediatric patients: a randomized clinical trial. *BMC Oral Health*. 2021. No 21(1). P. 321. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12903-021-01678-x>.
19. Garg S., Rubin T., Jasek J., Weinstein J., Helburn L., Kaye K. How willing are dentists to treat young children?: a survey of dentists affiliated with Medicaid managed care in New York City, 2010. *J Am Dent Assoc*. 2013. No 144(4). P. 416–425. DOI: <https://doi.org/10.14219/jada.archive.2013.0135>.
20. Gisour E.F., Beigi M., Jahanimoghadam F., Nekouei A. H. Determinants of pediatric dental anxiety after comprehensive dental treatments under general anesthesia. *Sci Rep*. 2025. No 15(1). P. 10006. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-94979-y>.
21. Guessous I., Mooser V., Fellay J., Bochud M., Simeoni U. Médecine génomique : les enjeux de l'information en pratique clinique [Genomic medicine : the challenges of information in clinical practice]. *Rev Med Suisse*. 2016. No 12(537). P. 1838–1844. French.
22. Kim A. M., Bae J., Kang S., Kim Y. Y., Lee J. S. Patient factors that affect trust in physicians: a cross-sectional study. *BMC Fam Pract*. 2018 No 19(1). P. 187. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12875-018-0875-6>.
23. Korf B. R. Genomic medicine: educational challenges. *Mol Genet Genomic Med*. 2013 No 1(3). P. 119–122. DOI: <https://doi.org/10.1002/mgg3.38>.
24. Leichsenring F., Luyten P., Hilsenroth M. J., Abbas A., Barber J. P. Psychodynamic therapy meets evidence-based medicine: a systematic review using updated criteria. *Lancet Psychiatry*. 2015. No 7. P. 648–660. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00155-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00155-8).
25. Lin C. S., Wu S. Y., Yi C. A. Association between Anxiety and Pain in Dental Treatment: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Dent Res*. 2017. No 96(2). P. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022034516678168>.
26. Omara M., Stamm T., Bekes K. Four-dimensional oral health-related quality of life impact in children: A systematic review. *J Oral Rehabil*. 2021. No 48(3). P. 293–304. DOI: <https://doi.org/10.1111/joor.13066>.

27. Razzaghi M. R., Afshar L. A conceptual model of physician-patient relationships: a qualitative study. *J Med Ethics Hist Med*. 2016. No 9. P. 14.
28. Seligman L. D., Hovey J. D., Chacon K., Ollendick T. H. Dental anxiety: An understudied problem in youth. *Clin Psychol Rev*. 2017. No 55. P. 25–40. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.004>.
29. Song Y., Luzzi L., Brennan D. Psychosocial factors, dentist-patient relationships, and oral health-related quality of life: a structural equation modelling. *Health Qual Life Outcomes*. 2023. No 21(1). P. 130. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12955-023-02214-x>.
30. Su N., van Wijk A., Visscher C. M. Psychosocial oral health-related quality of life impact: A systematic review. *J Oral Rehabil*. 2021. No 48(3). P. 282–292. DOI: <https://doi.org/10.1111/joor.13064>.
31. Sun I. G., Chu C. H., Lo E. C. M., Duangthip D. Global prevalence of early childhood dental fear and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *J Dent*. 2024. No 142. P. 104841. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdent.2024.104841>.
32. Walseth L. T., Schei E. Effecting change through dialogue: Habermas' theory of communicative action as a tool in medical lifestyle interventions. *Med Health Care Philos*. 2011. No 14(1). P. 81–90. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11019-010-9260-5>.

References

1. Havrysh, N. V. (2011). *Dytyna v doshkilni roky: Psykholohichni osoblyvosti rozvytku* [The child in preschool years: Psychological features of development]. Kyiv: Osvita – Kyiv: Education. 192 s. [in Ukrainian].
2. Gevkaliuk, N. O., Lebid O. I., Duda K. M., & Vydroynik O. Ya. (2012). Deontolohichni aspekty profesiynoho spilkuvannya dytyachoho stomatoloha. *Mat. dop. Vseukr. nauk.-prakt. konf. "Movna komunikatsiya: nauka, kultura, medytsyna"* [Deontological aspects of professional communication of a child dentist]. Ternopil, TDMU: "Ukrmedknyha" – Ternopil, TNMU: "Ukrmedknyha", 2012. S.146–147. [in Ukrainian].
3. Gevkaliuk, N. O. (2021). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiynoyi pidhotovky maybutnikh likariv-stomatolohiv. [Communicative competence as a component of professional training of future dentists]. *Mat. Vseukr. nauko-prakt. konf. "Linhvodydaktyka v konteksti osobystisnoyi paradyhmy"*. Ternopil, TNMU: "Ukrmedknyha" – Ternopil, TNMU: "Ukrmedknyha", 2021. S. 34–36. [in Ukrainian].
4. Humetskyi, R. A., Zavadka, O. Ye., Rozhko, M. M., & Sichkoriz, L. M. (2000). Psykholohichna i medykamentozna pidhotovka patsiyentiv u stomatolohichniy praktytsi [Psychological and medical preparation of patients in dental practice]. *Lviv: Vyd. dim "Nautilus" – Lviv: Publ. House "Nautilus"*, 2000. 233 s. [in Ukrainian].
5. Dudnyk, O. A. (2025). Stresovi chynnyky yak predyktory tryvozhnosti v ditey doshkilnoho viku [Stress factors as predictors of anxiety in preschool children]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demyanchuka. Seriya: Pedagogika ta psykholohiya – Bulletin of the Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*, 3, 81–87. [in Ukrainian].
6. 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. Kostyuka NAPN Ukrainy – Scientific notes of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 31 (2), 45–52. [in Ukrainian].
7. Kaskova, L. F., Mandzyuk, T. B., Novikova, S. Ch., Khmil, O. V., & Soloshenko, Yu. I. (2018). Pokazyky kariyesu zubiv u ditey v pershyy period zminnoho prykusy [Dental caries rates in children in the first period of alternating occlusion]. *Klinichna stomatolohiya – Clinical dentistry*, 2 (23), 70–75. [in Ukrainian].
8. 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].
9. Reкова, L. P. (2010). Profilaktyka ta peredoperatsiyna korektsiya stresovykh reaktsiy u khvorykh z odontohennymy zapalnymy protsesamy na ambulatornomu pryvomi [Prevention and preoperative correction of stress reactions in patients with odontogenic inflammatory processes on an outpatient basis]. *Dys. ... k. med. nauk*, 14.01.22 – Stomatolohiya, 2010. Kyiv. 183 s. [in Ukrainian].
10. Khomenko, L. O., & Bidenko, N. V. (2011). Ranniy kariyes tymchasovykh zubiv: perspektyvy vyryshennya problemy [Early caries of primary teeth: prospects for solving the problem]. *Klinichna stomatolohiya – Clinical dentistry*, 1–2, 64–69. [in Ukrainian].
11. American Academy of Pediatric Dentistry. *Pediatric restorative dentistry. The Reference Manual of Pediatric Dentistry* (2024). Chicago, Illinois: American Academy of Pediatric Dentistry, 452–465.

12. Armfield, J. M., & Heaton, L. J. (2013). Management of fear and anxiety in the dental clinic: a review. *Aust Dent J.*, 58(4), 390–407. <https://doi.org/10.1111/adj.12118>.
13. Baines, P. (2011). Assent for children's participation in research is incoherent and wrong. *Arch Dis Child.*, 96(10), 960–962. <https://doi.org/10.1136/adc.2011.211342>.
14. Brennan, D. S., Spencer, A. J., & Roberts-Thomson, K. F. (2019). Socioeconomic and psychosocial associations with oral health impact and general health. *Community Dent Oral Epidemiol.*, 47(1), 32–39. <https://doi.org/10.1111/cdoe.12419>.
15. Choi, H., Kim, R. J., Park, S. Y., Lee, J., & Song, Y. (2024). Determinants of Dentist-Patient Relationships: A Scoping Review. *Int Dent J.* 74(5), 1078–1088. <https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.02.015>.
16. Compas, B. E. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychol Bull.*, 143(9), 939–991.
17. Dahlan, M., Alsaywed, R., Alamoudi, R., & Batarfi, A. (2023). Assessment of Different Distraction Behavioral Methods in Pediatric Dental Clinic: A Systematic Review. *Cureus*, 15(7), 42366. <https://doi.org/10.7759/cureus.42366>.
18. Felemban, O. M., Alshamrani, R. M., Aljeddawi, D. H., & Bagher, S. M. (2021). Effect of virtual reality distraction on pain and anxiety during infiltration anesthesia in pediatric patients: a randomized clinical trial. *BMC Oral Health*, 21(1), 321. <https://doi.org/10.1186/s12903-021-01678-x>.
19. Garg, S., Rubin, T., Jasek, J., Weinstein, J., Helburn, L., & Kaye, K. (2013). How willing are dentists to treat young children?: a survey of dentists affiliated with Medicaid managed care in New York City 2010. *J Am Dent Assoc.*, 144(4), 416–425. <https://doi.org/10.14219/jada.archive.2013.0135>.
20. Gisour, E. F., Beigi, M., Jahanimoghadam, F., & Nekouei, A. H. (2025). Determinants of pediatric dental anxiety after comprehensive dental treatments under general anesthesia. *Sci Rep.*, 15(1), 10006. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-94979-y>.
21. Guessous, I., Mooser, V., Fellay, J., Bochud, M., & Simeoni, U. (2016). Genomic medicine: the challenges of information in clinical practice. *Rev Med Suisse.*, 12(537), 1838–1844.
22. Kim, A. M., Bae, J., Kang, S., Kim, Y. Y., & Lee, J. S. (2018). Patient factors that affect trust in physicians: a cross-sectional study. *BMC Fam Pract.*, 19(1), 187. <https://doi.org/10.1186/s12875-018-0875-6>.
23. Korf, B. R. (2013). Genomic medicine: educational challenges. *Mol Genet Genomic Med.*, 1(3), 119–122. <https://doi.org/10.1002/mgg3.38>.
24. Leichsenring, F., Luyten, P., Hilsenroth, M. J., Abbas, A., & Barber, J. P. (2015). Psychodynamic therapy meets evidence-based medicine: a systematic review using updated criteria. *Lancet Psychiatry*, 7, 648–660. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00155-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00155-8).
25. Lin, C. S., Wu, S. Y., & Yi, C. A. (2017). Association between Anxiety and Pain in Dental Treatment: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Dent Res.*, 96(2), 153–162. <https://doi.org/10.1177/0022034516678168>.
26. Omara, M., Stamm, T., & Bekes, K. (2021). Four-dimensional oral health-related quality of life impact in children: A systematic review. *J Oral Rehabil.*, 48(3), 293–304. <https://doi.org/10.1111/joor.13066>.
27. Razzaghi, M. R., & Afshar, L. (2016). A conceptual model of physician-patient relationships: a qualitative study. *J Med Ethics Hist Med.*, 9, 14.
28. Seligman, L. D., Hovey, J. D., Chacon, K., & Ollendick, T. H. (2017). Dental anxiety: An understudied problem in youth. *Clin Psychol Rev.*, 55, 25–40. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.004>.
29. Song, Y., Luzzi, L., & Brennan, D. (2023). Psychosocial factors, dentist-patient relationships, and oral health-related quality of life: a structural equation modelling. *Health Qual Life Outcomes*, 21(1), 130. <https://doi.org/10.1186/s12955-023-02214-x>.
30. Su, N., van Wijk, A., & Visscher, C. M. (2021). Psychosocial oral health-related quality of life impact: A systematic review. *J Oral Rehabil.*, 48(3), 282–292. <https://doi.org/10.1111/joor.13064>.
31. Sun, I. G., Chu, C. H., Lo, E. C. M., & Duangthip, D. (2024). Global prevalence of early childhood dental fear and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *J Dent.*, 142, 104841. <https://doi.org/10.1016/j.jdent.2024.104841>.
32. Walseth, L. T., & Schei, E. (2011). Effecting change through dialogue: Habermas' theory of communicative action as a tool in medical lifestyle interventions. *Med Health Care Philos.*, 14(1), 81–90. <https://doi.org/10.1007/s11019-010-9260-5>.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ОСОБИСТОСТІ В МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Главінська О. Д.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології, психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0003-3967-2595

Статтю присвячено розвитку психологічної суверенності особистості в міжособистісних стосунках. Показано зв'язок суверенності з автономією, особистісною свободою, ідентичністю, психологічним простором, відповідальністю, самодетермінацією, межами особистісних кордонів, особистісно-поведінковими характеристиками, а також міжособистісними відносинами. Наголошено на важливості дитячо-батьківських стосунків, визначених меж психологічного простору та особистісних кордонів у розвитку суверенності особистості. З'ясовано, що рівень суверенності суттєво залежить від прояву та можливості регулювання особистісно-поведінкових характеристик у тих соціальних інститутах, в які залучена особистість упродовж життєвого шляху. Особливу увагу приділено встановленню меж психологічного простору та кордонів у становленні міжособистісних відносин, що визначають захисну позицію відношення до себе та людей з оточення. Особисті кордони, які входять у внутрішню картину світу особистості, одночасно відокремлюють її від навколишнього світу та дозволяють з ним активно взаємодіяти. Суверенність особистості досягається лише у взаємодії, яка вчить, як потрібно чинити та чого уникати. Отриманий досвід дозволяє особистості з певним рівнем суверенності прагнути будувати міжособистісні відносини на взаємній повазі, довірі, співпраці, тобто на рівноправних умовах, оскільки за інших умов ці стосунки мають маніпулятивний характер, створюють бар'єри в спілкуванні та призводять до порушення суверенності особистості. Сім'я закладає фундамент суверенності особистості, що надалі визначає спрямованість механізмів захисту, регулювання та підтримки індивідуальної цілісності в процесі реалізації міжособистісних відносин.

Ключові слова: психологічна суверенність, особистий простір, особистісна свобода, психологічні межі, міжособистісна взаємодія.

Halivinska O. D. Development of psychological sovereignty of the personality in interpersonal relationships

The article is devoted to the development of psychological sovereignty of the individual in interpersonal relationships. The connection between sovereignty and autonomy, personal freedom, identity, psychological space, responsibility, self-determination, personal boundaries, personal and behavioral characteristics, as well as interpersonal relationships are shown. The importance of child-parent relationships, defined boundaries of psychological space, and personal boundaries in the development of personal sovereignty are emphasized. It has been found that the level of sovereignty significantly depends on the manifestation and the possibility of regulating personal and behavioral characteristics in those social institutions in which a person is involved throughout their life. Particular attention is paid to establishing the boundaries of psychological space and personal boundaries in the formation of interpersonal relationships, which determine the defensive position of the individual in relation to oneself and others. Personal boundaries, which are part of the inner picture of the world of the individual, simultaneously separate it from the surrounding world and allow it to actively interact with it. Personal sovereignty is achieved only through interaction, which teaches how to act and what to avoid. The experience gained allows a person with a certain level of sovereignty to strive to build interpersonal relationships based on mutual respect, trust, and cooperation, i.e., on equal terms. Under other conditions, these relationships are manipulative, create barriers to communication, and lead to a violation of personal sovereignty. The family lays the foundation for personal sovereignty, which further determines the direction of the mechanisms of protection, regulation, and support of individual integrity in the process of interpersonal relationships.

Keywords: psychological sovereignty, personal space, boundaries, personal freedom, psychological boundaries, interpersonal interaction.

Вступ. Включення людини в соціальні групи на різних життєвих етапах потребує чіткого розуміння меж її особистісної свободи, самостійності, відповідальності, емоційної незалежності та моральної рефлексивності. Визначені межі забезпечують ефективність міжособистісних стосунків та формують дію зовнішніх впливів на особистість. Часто людина, перебуваючи в певних соціальних середовищах, стає залежною від зовнішньої, нерідко досить суб'єктивної, оцінки інших людей, що суттєво порушує кордони власного психологічного простору й комфорту. Відбувається особистісне знецінення свого «Я», розвиток різних форм залежності та безпорадності. Звісно, довго перебувати в такому оточенні та стані людині небезпечно, тому необхідно шукати шляхи та можливості відновлення внутрішньої свободи, почуття впевненості, самоповаги, розвитку свого багатомірного світу, спрямованості на комфортні стосунки із собою та іншими. Найкраще персоналізація соціального середовища, що відповідає чітким індивідуальним потребам, інтересам та цінностям особистості, реалізується через розвиток психологічної суверенності.

Метою дослідження є теоретичний аналіз суверенності особистості, особливостей її формування та розвитку в міжособистісних стосунках.

Методи та методики дослідження. Для досягнення окресленої мети проведено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми становлення та розвитку суверенності особистості та її ролі в налагодженні комфортних міжособистісних відносин.

Результати та дискусії. У науковій літературі психологічна суверенність тлумачиться як можливість людини контролювати, захищати та розвивати власний психологічний простір, відстоювати особисті кордони [2; 6; 7]. Також суверенність вивчається як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності та освоєнні людиною соціального середовища [2].

Зміст суверенності особистості найчастіше пов'язують із поняттями «автономія», «відповідальність», «самодетермінація», «ідентичність», «особистісна свобода», «психологічний простір» та ін. [2; 6; 7].

Особистісна автономія відображає внутрішню потребу, мотивацію до незалежної та самостійної дії за власними переконаннями, без зовнішнього примусу, тобто цілковиту свободу. Досягнути такого стану досить важко, оскільки свобода не виключає міжособистісні відносини людини зі світом, а передбачає їх налагодження. Вона віддзеркалює рух від зовнішнього світу до незалежності, до прояву людської активності (свідомості, творчості) відповідно до внутрішньої узгодженості. Остаточна свобода полягає в умінні за будь-яких умов зайняти найбільш правильну позицію, поглянути на перешкоди крізь призму нових можливостей. Свобода дозволяє людині не лише зробити вибір форм міжособистісних стосунків, але і нести за нього відповідальність. Прагнення до свободи дозволяє вибудовувати власне гармонійне існування, осмислити та інтегрувати цінності ззовні до свого внутрішнього «Я» [10]. Тобто автономія та внутрішня свобода дозволяє особистості певною мірою набути конкретний рівень суверенності, вибираючи ті чи інші форми міжособистісних стосунків (за рівнем близькості, сферою взаємодії, якістю, тривалістю).

Із суверенністю особистості тісно пов'язана ідентичність. Вона виражається в готовності знайти себе, прийти до самого себе, прийняти власну оригінальність та індивідуальність, базуючись на особистісній автономії. Ідентичність досить добре проявляється у взаємодії між індивідами, групами, тобто в різних соціальних інтеракціях [10]. У процесі соціального становлення особистість вибудовує особистісну ідентичність, регулюючи власний психологічний простір, і насамперед визначає межі психологічного простору. Саме тому суверенна особистість має вже сформовані особистісні межі, але під час виконання різних ролей у соціальних групах вони змінюються.

Чіткі межі психологічного простору, особистісних кордонів забезпечують досягнення рівноправної взаємодії особистості в соціальному середовищі, а також надають можливість активно вибирати способи самовираження й самоствердження, які не порушують особисту свободу та свободу інших людей [11].

Варто зауважити, що формування особистісних кордонів, як і суверенності особистості,

триває впродовж усього життя. Найсуттєвіший вплив здійснюють сімейні відносини, набутий досвід, соціум, спосіб життя, традиції, релігія, цінності тощо. У сім'ї людина вчиться розпізнавати власний особистий простір і його межі, а також бачити та поважати простір інших. Сім'ї належить ключова роль у реалізації функції особистих кордонів, що передбачають захист (уникнення небажаного втручання для забезпечення емоційної та фізичної стійкості), регулювання (адаптацію до різних умов та оточення) і підтримку індивідуальної цілісності (збереження власної ідентичності під час інтегрування в різні соціальні групи). Безумовно, у цьому контексті враховуються різні рівні кордонів – фізичний, емоційний, інтелектуальний та соціальний [4; 5; 8]. Тобто сім'я формує відчуття меж, які в майбутньому впливають на всі сфери життя особистості.

Часто психологічні кордони порівнюють із персональним кодексом особистості, що змінюється під впливом різних обставин до певної допустимої норми. Саме вміння встановлювати, розширювати та звужувати до конкретної межі особисті кордони забезпечує автономію, під час якої людина діє незалежно від зовнішніх чинників, тиску і залишається соціально адаптивною. Така гнучкість дозволяє не порушувати кордони, а регулювати їх без наслідків для внутрішнього стану та адаптувати поведінку відповідно до потреб міжособистісної взаємодії з однолітками чи людьми старшого віку [4; 5; 8].

Невизначеність чи недостатній рівень розвитку особистих кордонів зумовлює проблеми в міжособистісній взаємодії із собою та іншими людьми. Наприклад, нездатність відмовити в проханні та чітко сказати «ні» призводить до зовнішніх маніпуляцій, залежності від оцінок та суджень інших про себе та світ. Такий стан часто призводить до пригнічення, апатії, емоційного вигорання або депресії тощо. Крім того, внутрішній супротив зумовлює гостре відчуття порушення меж психологічного простору, особистих кордонів та, звісно, і суверенності особистості.

Уміння розпізнати негативні впливи найкраще дозволяє берегти власні особистісні кордони через сприйняття іншої людини або

як відчуття «своїх» – «чужих» та позбутися шкідливої дії ззовні [7]. Можливість будувати відносини з іншими на рівноправних умовах, поважати право кожного на особистісний психологічний простір та кордони насамперед залежить від відносин у сім'ї. Важливо сформувати навички уникнення «токсичних» стосунків, щоб реалізовувати власні потреби, цілі та свій потенціал.

На думку О.О. Водолазської та О.С. Кундюк, важливими показниками суверенної особистості є відповідальність за події власного життя, ступінь самостійності, незалежності та активності в досягненні цілей [2]. Найчастіше втрата особистісної відповідальності відбувається під соціальним тиском. Низький рівень суверенності особистості призводить до беззахисності людини, а уникнення відповідальності чи її делегування іншим людям змінює всі сфери життя. Лише цілеспрямований розвиток психологічної суверенності дозволяє розмежовувати конструкти «Я» і «не Я», «моя відповідальність» і «не моя відповідальність» та побудувати міжособистісну взаємодію із собою та іншими людьми на рівноправних умовах.

Внутрішня емоційна згода людини з обставинами життя в певний період часу та розвитку свідчить про сформованість особистісної суверенності [1; 3]. Безумовно, рівень суверенності особистості постійно змінюється, наприклад, під час переживання автентичності буття, а також пошуків сенсу життя. Позитивно впливає на суверенність особистості впевненість у тому, що людина живе згідно із власним баченням, бажанням та переконанням, а не під впливом зовнішніх обставин та міжособистісних маніпуляцій. Хоча інколи досить складно розпізнавати маніпулятивні впливи в міжособистісних відносинах, що зумовлює особистісне знецінення свого «Я» та вповільнення розвитку суверенності особистості.

Суверенізація як чутливість у процесі взаємодії зі світом залежить від дитячо-батьківських стосунків. Вони визначають конструктивну чи деструктивну взаємодію, яка екстраполюється на інші соціальні інститути (садок, школа, заклад вищої освіти тощо) [6], оскільки саме дитячо-батьківські стосунки

формують внутрішні робочі моделі сприйняття особистістю себе та інших у теперішніх та майбутніх відносинах. Часто прохання батьків обмежити чи припинити спілкування дитини з друзями, знайомими через відмінний стиль життя чи інші чинники загострює власне право індивідуалізації особистого простору. Тому відбувається поступове вивільнення дитини від розвивальних відносин із дорослими.

Звісно, на розвиток суверенності особистості суттєво впливають соціальні групи, в які вона залучена. Спілкування та поведінка в групах залежать від позитивних та негативних проявів особистісно-поведінкових характеристик. Серед них – потреба і прагнення до спілкування, врівноваженість, упевненість у собі, прояв соціальної активності, самокритичність, дружелюбність, комунікабельність, стресостійкість, почуття гідності, ввічливість, дратівливість, сором'язливість, невірноваженість, тривожність, агресивність тощо. Водночас зазначені характеристики, як позитивні, так і негативні, допомагають особистості під час міжособистісних стосунків захистити себе, свій психологічний простір, а також вибудувати чіткі кордони та вміння поважати такі ж права інших людей [9]. Тобто формування певного рівня суверенності досягається позитивним та негативним проявом особистісно-поведінкових характеристик у міжособистісних стосунках.

Висновки. Контролювати, захищати та розвивати свій особистий простір людина вчиться впродовж усього життя. Зазначені вміння найкраще формуються під час між-

особистісних відносин. Особистість учиться взаємодії із зовнішнім світом, проявляючи та коригуючи особистісно-поведінкові характеристики, межі автономії, свободи, відповідальності, оскільки прагне комфортної взаємодії. У пошуках такого стану розвивається психологічна суверенність. Саме тому важливим показником психологічної суверенності є внутрішня емоційна згода з тими обставинами життя, в яких перебуває особистість. Тобто сформована суверенність включає вміння ставитися до життєвих ситуацій, не порушуючи внутрішнього стану, та будувати ефективну взаємодію з іншими людьми, спрямовану на розвиток власної особистості та чітких меж психологічного простору.

Сім'я суттєво впливає на суверенність особистості, оскільки формує соціальні навички, моральні норми, впевненість, відповідальність, здатність до самоствердження, регулюючи фізичну, емоційну, інтелектуальну та соціальну сфери. Звісно, формат міжособистісних відносин, закладених батьками, поетапно в соціумі перебудовується під час включення особистості до різних груп та виконання соціальних ролей. Зокрема, під час реалізації міжособистісних відносин відбувається постійний пошук себе, комфортного та безпечного стану, визначення чітких кордонів, недоторканого особистого простору з власними правилами та межами. Постійний вибір у дихотомії соціальне ↔ індивідуальне забезпечує формування соціальної та територіальної автономії, особистісної свободи, відповідальності, що, безперечно, сприяє розвитку суверенності особистості.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж.П., Коширець В.В. Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді. *Психологічні перспективи*. 2014. 23. С. 39–54.
2. Водолазська О.О., Кундюк О.С. Психологічні особливості суверенності особистості. *The XVII International Scientific and Practical Conference «Science, theory and ways to improve methods», May 01–03, London, Great Britain*. 2023. С. 314–319.
3. Волинчук О.В. Взаємозв'язок емпатії та суверенності психологічного простору студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 87–92.
4. Волинчук О.А. До проблеми психологічних меж особистості. *Наука і освіта*. 2019. № 3. С. 37–40.
5. Володіна Ю.А. Проблема визначення меж психологічного простору особистості. *Вісник Харківського державного університету*. 2010. № 1. С. 136–141.
6. Дячок О.О. Поняття суверенності особи у психології, філософії та правознавстві. *Вісник Академії митної служби України. Серія: «Право»*. 2023. № 2(39). С. 5–9.
7. Євченко І.М. Аналіз проблеми особистісної суверенності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ*. 2016. Том IX. С. 185–192.

8. Єрмоленко А.Б. Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь. *Вісник національного університету оборони*. 2015. № 3(40). С. 82–87.
9. Маринець Н.В. Життєвий потенціал особистості: формування та реалізація у трансформаційному суспільстві : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 ; Нац. пед. університет імені М.П. Драгоманова. 2010. 18 с.
10. Чайка Г.В. Особистісна автономія: свобода чи відповідальність?. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості*. 2018. № 14.6. С. 259–266.
11. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю. Швалба та ін. ; за ред. Ю. Швалба. Київ : Педагогічна думка, 2015. 216 с.

References

1. Virna, Zh. P., Koshyrets, V. V. (2014). Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia osobystisnoho prostoru studentskoi molodi [Structural and functional organization of personal space for student youth]. *Psykhologichni perspektyvy*, 23, 39–54. [in Ukrainian].
2. Vodolazska, O. O., Kundiuk, O. S. (2023). Psykhologichni osoblyvosti suverenosti osobystosti [Psychological characteristics of personal sovereignty]. *The XVII International Scientific and Practical Conference "Science, theory and ways to improve methods"*, May 01–03, London, Great Britain, 314–319. [in Ukrainian].
3. Volynchuk, O. V. (2021). Vzaiemozviazok empatii ta suverenosti psykhologichnoho prostoru studentiv [The relationship between the empathy and the sovereignty of students' psychological space]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii Psykhologhiia*, 4, 87–92. [in Ukrainian].
4. Volynchuk, O. A. (2019). Do problemy psykhologichnykh mezh osobystosti [The Problem of Individual's Psychological Boundaries]. *Nauka i osvita*, 3, 37–40. [in Ukrainian].
5. Volodina, Yu. A. (2010). Problema vyznachennia mezh psykhologichnoho prostoru osobystosti [The problem of defining the boundaries of an individual's psychological space]. *Visnyk Kharkivskoho derzhavnoho universytetu*, 1, 136–141. [in Ukrainian].
6. Diachok, O. O. (2023). Poniattia suverenosti osoby u psykhologii, filosofii ta pravoznavstvi [Concept of personal sovereignty in psychology, philosophy, and jurisprudence]. *Visnyk Akademii mytnoi sluzhby Ukrainy. Serii: "Pravo"*, 2(39), 5–9. [in Ukrainian].
7. Ievchenko, I. M. (2016). Analiz problemy osobystisnoi suverenosti [Analysis of the problem of personal sovereignty]. *Aktualni problemy psychology: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPNU*, IX, 185–192. [in Ukrainian].
8. Iermolenko, A. B. (2015). Rozvytok natsionalnoho osvitnoho prostoru v konteksti nadban teorii pokolin [Development of national educational space in the context of achievements theory of generation]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony*, 3(40), 82–87. [in Ukrainian].
9. Marynets, N. V. (2010). Zhyttievyi potentsial osobystosti: formuvannia ta realizatsiia u transformatsiinomu suspilstvi [Life potential of a personality: formation and realization in the transformational society] : avtoref. dys. ... kand. filos. nauk : 09.00.03 Nats. ped. universytet imeni M.P. Drahomanova, 18. [in Ukrainian].
10. Chaika, H. V. (2018). Osobystisna avtonomiia: svoboda chy vidpovidalnist? [Personal autonomy: freedom or responsibility?]. *Aktualni problemy psykhologii: Psykhologhiia obdarovanosti*, 14.6, 259–266. [in Ukrainian].
11. Shvalb, Yu. (2015). Sotsialno-psykhologichni zasady stanovlennia ekolohichno oriientovanoho sposobu zhyttia osobystosti [Social and psychological foundations for the development of an environmentally conscious lifestyle] : monohrafiia / Yu. Shvalb, O. Vernik ta in.; za red. Yu. Shvalba. Kyiv : Pedagogichna dumka, 216. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.11.2025

Стаття прийнята 12.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА БАЗОВОМУ ПРЕДМЕТНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Голуб Н. Б.

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-3736-9296

Горошкіна О. М.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-0378-888X

У статті визначено складники змісту навчання української мови на базовому предметному етапі в компетентнісній парадигмі з урахуванням результатів аналізу вимог оновленого Державного стандарту базової середньої освіти до результатів навчання. Зосереджено увагу на когнітивному, діяльнісному, ціннісно-орієнтаційному, інформаційному та соціокультурному складниках. Наголошено на важливості інформаційного складника, що допомагатиме в становленні учнів як поінформованих цифрових громадян, носіїв інформації й водночас сприятиме актуалізації мовних знань у процесі пошуку й добору інформації. Результати дослідження засвідчують: конструювання змісту навчання української мови спирається на систему принципів, що відповідають його сучасним орієнтирам. Систему принципів конструювання змісту навчання української мови потлумачено як сукупність методичних орієнтирів, що визначають добір змісту навчання, логіку його структурування, забезпечуючи цілісність, послідовність і наукову обґрунтованість освітнього процесу. Виявлено, що принципи конструювання змісту навчання української мови мають впливати з мети і завдань мовно-літературної освітньої галузі, визначеної в Державному стандарті, сприяти досягненню очікуваних результатів; спиратися на сучасні мовознавчі, психологічні, психолінгвістичні, педагогічні, соціокультурні дослідження; урахувувати потреби, мотиви, особливості сприймання інформації, когнітивний та емоційний розвиток учнів 7–9 класів; забезпечувати зв'язок навчання української мови з реальними життєвими потребами. Принципи мають сформувати цілісну методичну систему, яка буде реалізована в модельній і навчальних програмах, підручниках і посібниках. Схарактеризовано принципи, що забезпечують відповідність змісту навчання української мови сучасним орієнтирам, зокрема такі: компетентнісної орієнтації, науковості, доступності й послідовності, особистісного орієнтування, ціннісного орієнтування, діялісний, соціокультурної відповідності, інформаційної й медіаосвітньої спрямованості, інтеграції.

Ключові слова: базовий предметний етап навчання, складники змісту навчання української мови на базовому предметному етапі, система принципів, принципи конструювання змісту навчання.

Holub N. B., Goroshkina O. M. Designing the content of Ukrainian language instruction at the basic subject stage of education in the context of competence-based learning

The article identifies the components of the content of teaching the Ukrainian language at the basic subject stage within the competence-based paradigm, taking into account the analysis of the requirements of the updated State Standard of Basic Secondary Education regarding learning outcomes. The focus is on the cognitive, activity-based, value-oriented, informational, and sociocultural components. The importance of the informational component is emphasized, as it supports the development of students as informed digital citizens and information carriers, while also promoting the actualization of linguistic knowledge in the process of searching for and selecting information.

The findings indicate that constructing the content of Ukrainian language instruction relies on a system of principles that align it with modern educational priorities. This system of principles is interpreted as a set of methodological guidelines that determine the selection and structuring of educational content, ensuring

the integrity, consistency, and scientific validity of the educational process. It has been established that the principles of constructing the content of Ukrainian language education should derive from the goals and objectives of the language and literature educational field defined in the State Standard and should promote the achievement of the expected learning outcomes. They must be grounded in contemporary linguistic, psychological, psycholinguistic, pedagogical, and sociocultural research; take into account the needs, motivations, information perception characteristics, and the cognitive and emotional development of students in grades 7–9; and ensure the connection between the study of the Ukrainian language and real-life needs. The principles should form a coherent methodological system that will be implemented in model curricula, teaching programs, textbooks, and learning materials. The article outlines the principles that ensure the alignment of Ukrainian language education content with modern educational guidelines, including the following: competence orientation, scientific validity, accessibility and consistency, learner-centeredness, value orientation, activity-based approach, sociocultural relevance, informational and media-literacy orientation, and integration.

Keywords: *basic subject stage of education, components of the content of teaching the Ukrainian language at the basic subject stage, system of principles, principles of constructing educational content.*

Вступ. Соціально-економічні перетворення в Україні, викликані інформаційними, глобалізаційними процесами, визначають необхідність підвищення вимог до змісту та якості шкільної освіти. Реалізація оновленого Державного стандарту базової середньої освіти (2020) визначає зміну освітньої парадигми, що й зумовлює потребу оновлення змісту навчання української мови та підготовки інноваційного навчально-методичного забезпечення [2]. Навчання української мови має значно ширші освітні цілі порівняно з іншими предметами: забезпечити інтелектуальний розвиток учня, формувати здатність самовизначення засобом мови своєї нації, почуття відповідальності за власні мовленнєві вчинки, уміння адекватно реагувати на суспільні запити й виклики; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти, показником чого є сформованість предметної і ключових компетентностей.

Базовий предметний етап навчання (7–9 класи) особливо сприятливий для формування компетентного мовця, оскільки саме на цьому етапі учні вчать усвідомлено й відповідально користуватися мовними засобами, здобувати інформацію, аналізувати, критично оцінювати, передавати її. Водночас важливо формувати в учнів уміння дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету й правил інформаційної безпеки, розпізнавати маніпулятивні повідомлення, відповідально діяти в інформаційного просторі. Усе це зумовлює необхідність глибшого осмислення сучасних підходів до організації мовної освіти, зокрема оновлення змісту й методик навчання, та виокремлює

низку проблем, що визначають актуальність проблеми дослідження.

Для окреслення концептуальних засад конструювання змісту навчання важливими є наукові праці, в яких різноаспектно репрезентовано порушену проблему, а саме: розроблення змісту шкільної мовної освіти (О. Біляєв, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, О. Караман, С. Караман, В. Новосолова, М. Пентилюк, Ю. Романенко та ін.), визначення критеріїв добору навчального матеріалу (Н. Голуб, В. Редько та ін.); реалізацію ідей особистісно орієнтованого (З. Бакум, В. Нищета, А. Нікітіна та ін.), діяльнісного (Л. Галаєвська, О. Кулик, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Л. Попова, О. Фідкевич та ін.), дослідницького (С. Омельчук, І. Ющук), компетентнісного (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосолова, А. Олійник, С. Караман, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Попова) підходів до навчання, застосування соціокультурних відомостей у процесі навчання української мови (Н. Богданець-Білокаленко, Н. Бондаренко, М. Ніщенко), використання ІКТ-технологій у процесі навчання української мови (Г. Корицька, О. Кучерук, Л. Попова, Н. Семенів), пріоритету тексту як розвивального середовища (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, О. Кулик, Л. Овсієнко, А. Попович).

Аналіз наукових праць підтверджує думку про те, що проблема конструювання змісту навчання української мови була предметом дослідження лінгводидактиків упродовж багатьох років, але питання добору змісту навчання для 7–9 класів за оновленим Дер-

жавним стандартом потребують більш ретельного розроблення, що й зумовлює актуальність подальших розвідок у цьому напрямі.

Методи та методика дослідження. У процесі дослідження було використано різні методи, зокрема такі: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел для з'ясування стану розробленості проблеми; порівняльно-зіставний метод – для визначення спільних і відмінних підходів до формування змісту мовної освіти в умовах реалізації оновленого Державного стандарту; структурно-функційний аналіз – для визначення ролі й місця кожного складника змісту навчання української мови в процесі формування компетентного мовця; педагогічне спостереження – для виявлення особливостей організації освітнього процесу і практики навчання української мови в ЗЗСО (базовий предметний етап).

Мета статті – обґрунтування підходів до конструювання змісту навчання української мови на базовому предметному етапі (7–9 класи) в умовах компетентнісної парадигми та визначення його складників, що забезпечують формування компетентного мовця.

Завдання:

1) на основі вимог оновленого Державного стандарту базової середньої освіти до результатів навчання визначити складники змісту навчання української мови в 7–9 класах;

2) обґрунтувати роль інформаційно-комунікаційного складника в структурі змісту навчання української мови;

3) схарактеризувати принципи добору змісту, що забезпечують відповідність його віковим особливостям учнів, вимогам Державного стандарту і соціальним запитам.

Результати. Поняття «зміст навчання» дидактики і лінгводидактики розглядають як систему знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток особистості учня, формування його світогляду, ціннісних орієнтирів, підготовку до подальшого навчання. У контексті компетентнісної парадигми зміст навчання української мови розглядаємо як єдність складників, обов'язкових для досягнення сформованості предметної та ключових компетентностей і показників формування компетентного мовця, національно-мовної особистості. У результаті вивчення

вимог оновленого Державного стандарту базової середньої освіти до результатів навчання, опрацювання студій О. Барановської, В. Бондаря, Г. Васьківської, В. Кизенка, І. Малафійка, О. Малихіна, О. Савченко та ін. виокремлюємо такі складники змісту навчання української мови в компетентнісній парадигмі: когнітивний, інформаційний, діяльнісний, ціннісно-орієнтаційний, соціокультурний.

Когнітивний складник – це своєрідний рушій освітнього процесу, він передбачає охоплення увагою всіх розумових функцій, що забезпечують розвиток пам'яті, мислення, сприйняття, уваги, мовлення тощо.

Інформаційний складник містить питання теорії мови й мовлення, особливостей текстів, динаміки розвитку мови, мовної норми тощо. Цей компонент зумовлений вимогами оновленого Державного стандарту базової освіти, що забезпечує розвиток умінь працювати з інформацією, здобувати її, аналізувати, оцінювати критично, трансформувати, відповідально використовувати, дотримуючись етики цифрової комунікації і правил інформаційної безпеки. Важливо не просто вивчати мову, а й розвивати критичне мислення, емоційний інтелект, медіаграмотність учнів, що допоможе їм аналізувати інформацію, розпізнавати маніпуляції, фейки. Такий підхід сприяє формуванню відповідального мовця, який швидко орієнтується в інформаційному середовищі, приймає обґрунтовані рішення, етично взаємодіє з іншими.

Діяльнісний складник спрямований на формування в учнів умінь і навичок ефективного практичного застосування вивченої теорії в щоденній мовній практиці, реалізації різних видів мовленнєвої діяльності, продукування власних висловлень відповідно до мети й умов спілкування.

Ціннісно-орієнтаційний – спрямовує на формування в учнів ціннісної парадигми, важливої для особистості кожного громадянина, зокрема мовної стійкості, шанобливого ставлення до української мови, відчуття мовної ідентичності, відповідальності за мовленнєві вчинки.

Соціокультурний складник координує процес засвоєння мовної і мовленнєвої теорії із засвоєнням культурних, етичних і соціальних норм.

Кожен із виокремлених складників є важливим у формуванні компетентного мовця, а синтез їх забезпечує цілісність і системність змісту мовної освіти базового предметного циклу, адже в компетентній парадигмі вони не можуть існувати ізольовано: знання стають основою діяльній реалізації (учні мають не тільки знати мовні норми, а й застосовувати їх у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях); ціннісні орієнтації впливають на мотивацію учнів, формування їх як морально стійких громадян-патріотів; соціокультурний та інформаційний складники забезпечують відповідність мовленнєвої поведінки вимогам сучасного суспільства.

Конструювання змісту навчання української мови в умовах компетентної парадигми має враховувати взаємодоповнюваність цих складників.

В усі часи на добір змісту впливали соціальні чинники, адже школа завжди реагувала на виклики суспільства. Нова українська школа висуває нові критерії добору знань. Усвідомлюючи динамічні суспільні процеси, інакшість нового покоління дітей, ми розуміємо, що старі критерії в наш час не працюють. Згубною вважаємо практику зведення процесу навчання української мови лише до поетапної підготовки до ЗНО, що вивичує роль теорії без належного мотивованого діяльній застосування. Такий підхід не може забезпечувати формування в учнів засобом знання мови відчуття належності до української культури, усвідомлення себе носіями мови свого народу. Зрештою втрачається можливість появи внутрішньої мотивації вивчати мову. Мета мовної освіти – не механічне засвоєння матеріалу заради іспиту, а формування відповідального мовця, який щоденно мовною практикою підтримує розвиток української мови, дбає про її повноцінне функціонування в суспільстві [3].

Конструювання змісту навчання української мови спирається на систему принципів, що забезпечують його відповідність сучасним орієнтирам. Під системою принципів конструювання змісту навчання української мови на базовому предметному етапі розуміємо сукупність дієвих орієнтирів, що визначають добір змісту навчання, логіку його структурування, забезпечуючи цілісність, послідовність і наукову обґрунтованість освітнього процесу.

У процесі виокремлення принципів ми зважали на те, що вони мають впливати з мети і завдань мовно-літературної освітньої галузі, визначеної в Державному стандарті, сприяти досягненню очікуваних результатів; спиратися на сучасні мовознавчі, психологічні, психолінгвістичні, педагогічні, соціокультурні дослідження; враховувати потреби, мотиви, особливості сприймання інформації, когнітивний та емоційний розвиток учнів 7–9 класів; забезпечувати зв'язок навчання української мови з реальними життєвими потребами. Принципи мають бути взаємодоповнюваними, щоби сформувати цілісну методичну систему, яка буде реалізована в модельній і навчальних програмах, підручниках і посібниках. До принципів добору змісту навчання української мови на базовому предметному етапі уналежнюємо такі: компетентно орієнтований, науковості, доступності й послідовності, особистісного розвитку, ціннісний, діяльній, соціокультурний, інформаційний, інтеграційний.

Компетентно орієнтований принцип визначає добір змісту для формування предметної і ключових компетентностей учнів, акцентуючи на практичній значущості, функційності мовних знань. Це зумовлює збільшення питомої ваги комунікативних відомостей у шкільному курсі української мови, зокрема про жанри мовлення, спілкування, що позитивно впливатиме на формування комунікативних умінь здобувачів освіти, демонструватиме функційні можливості мовних одиниць.

Принцип науковості передбачає добір змісту відповідно до сучасних мовознавчих, лінгводидактичних та психологічних досліджень; забезпечує представлення достовірних мовних та мовленнєвих понять і явищ. Реалізація означеного принципу передбачає перегляд змісту навчання відповідно до змін Українського правопису, щоби учні опанували актуальні норми української літературної мови. Важливим є врахування сучасних досягнень риторики, культури мовлення, лінгвістики тексту, комунікативної лінгвістики, що сприяє формуванню в учнів культури усної і писемної комунікації.

Принцип доступності й послідовності забезпечує логічне й методично обґрунтоване розширення й поглиблення змісту з метою забезпечення наступності й послідовності

між етапами навчання, адже базовий предметний етап є продовженням адаптаційного і підготовкою до наступного – профільного – етапу навчання української мови. У 7–9 класах для цього необхідно актуалізувати відомості про комунікативно значущі теми, як-от: норми української літературної мови, особливості побудови текстів різних типів і жанрів мовлення, правила мовленнєвої поведінки в типових початкових і життєвих ситуаціях, а також елементи медіаграмотності, що забезпечують аналіз, оцінювання, інтерпретування, створення інформаційних повідомлень. Зміст навчання української мови на цьому етапі має забезпечити поступове ускладнення мовного матеріалу, удосконалення вмінь працювати з текстами, збагачення словникового запасу, формування стійких мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь, що стануть підґрунтям для подальшого опанування української мови на профільному рівні.

Принцип особистісного розвитку передбачає врахування вікових особливостей учнів, їхніх потреб, мотивів, щоби спрямовувати навчання на загальний розвиток кожної особистості а також формування мовної ідентичності, мовної стійкості, самовираження і відповідального ставлення до мовлення. Це зумовлює включення відомостей про різновиди мовленнєвих ситуацій, що є актуальними для учнів 7–9 класів, а також завдань, спрямованих на розвиток умінь аргументовано висловлювати власну позицію, будувати ефективну комунікацію; матеріалів, що підтримують формування позитивної самооцінки, здатності до рефлексії щодо власного мовлення.

Ціннісний принцип «орієнтує на створення умов для формування в учнів ціннісних орієнтацій, досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, організаційних, комунікативних, моральних та інших проблем» [1, с. 27] й актуалізує доцільність багатьох соціокультурних тем.

Діяльнісний принцип зумовлює добір елементів, що, актуалізуючи питання мовної й мовленнєвої теорії, забезпечують активну мовленнєву діяльність: створення власних текстів різної жанрової належності, роботу з текстами різних типів, стилів і форматів (цілісного, перерваного, змішаного), участь у комунікативних ситуаціях.

Соціокультурний принцип визначає необхідність відображення в змісті навчання української мови сучасних соціокультурних реалій, сприяє засвоєнню норм українського мовленнєвого етикету, правил міжкультурної комунікації, уможливує вихід «за межі академічності курсу», формує у здобувачів освіти «різномічне уявлення про мову, подаючи її не лише як складну систему, а й як живий організм, багатовіковий носій мудрості, маркер кордонів нашої держави, хранительку унікальної української культури, надійний інструмент пізнання й порозуміння, ефективний засіб самовираження, джерело естетичної насолоди» [3].

Інформаційний принцип увиразнює необхідність формування в учнів умінь критично сприймати, аналізувати й оцінювати інформацію, представлену в різноманітних медіаформатах; орієнтує на розвиток медіаграмотності учнів, формування в них умінь працювати з текстами різних форматів – від традиційних лінійних до текстів, представлених на цифрових платформах і в соціальних мережах. Реалізація означеного принципу сприяє підвищенню здатності учнів розпізнавати маніпулятивні повідомлення, дотримуватися етичних норм комунікації, відповідально ставитися до створення власних медіатекстів.

Принцип інтеграції забезпечує узгодженість і збалансованість процесу формування предметної, ключових компетентностей і наскрізних умінь, поєднання інформації мовного, мовленнєвого, соціокультурного характеру, сприяє реалізації міжпредметних зв'язків української мови з літературами, іноземною мовою, історією, громадянською освітою, інформатикою, математикою та іншими шкільними предметами.

Застосування схарактеризованих принципів сприяє ефективності конструювання змісту навчання української мови на базовому предметному рівні, що відповідає вимогам Державного стандарту, забезпечує продуктивність процесу формування компетентного мовця.

Висновки. Отже, конструювання змісту навчання української мови на базовому предметному етапі потребує системного підходу, що передбачає визначення принципів конструювання змісту навчання української мови. Відповідність змісту навчання української мови на базовому предметному етапі сучасним орі-

ентирам спирається на систему принципів, що буде реалізовано в модельній і навчальних програмах, підручниках і посібниках. Застосування окреслених принципів – компетентно орієнтованого, науковості, доступності й послідовності, особистісного розвитку, ціннісного, діяльнісного, соціокультурного, інформаційного, інтеграції – до конструювання змісту навчання на базовому пред-

метному етапі створює сприятливі умови для формування компетентного мовця.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в характеристиці критеріїв добору змісту навчання української мови для базового предметного циклу, описові алгоритмів методичної адаптації нових мовознавчих відомостей з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. *Концепція навчання української мови учнів ліцею*. Київ : Педагогічна думка, 2019. 56 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719352/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
3. Навчальна програма з української мови для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти / розробники : Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 48 с. URL: <https://undip.org.ua/library/navchalna-prohrama-z-ukrainskoi-movy-dlia-7-9-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity/>.

References

1. Holub, N. B., Horoshkina, O. M. *Kontseptsiia navchannia ukrainskoi movy uchniv litsei*. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2019. 56 s. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719352/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf>.
2. *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
3. *Navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia 7–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity / rozrobnyky*: Holub N. B., Horoshkina O. M. Kyiv : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, 2024. 48 p. Retrieved from: <https://undip.org.ua/library/navchalna-prohrama-z-ukrainskoi-movy-dlia-7-9-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity/>.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2025

Стаття прийнята 29.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ОСОБИСТІСНО-КОГНІТИВНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У РІЗНІ ПЕРІОДИ ДОРОСЛОСТІ

Греса Н. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0002-0517-4822

Пономаренко Я. С.

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0002-3374-3930

Шиліна А. А.

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0001-7377-0776

У статті розглядається роль соціального та емоційного інтелекту, а також толерантності до невизначеності як ключових психологічних чинників, що забезпечують релевантне та професійно ефективне спілкування працівників поліції в умовах сучасних викликів, зокрема під час повномасштабної війни. Наголошується, що службова діяльність поліцейських пов'язана з постійною взаємодією з різними категоріями громадян, високою динамічністю подій, ризиком і нестачею інформації, що потребує здатності швидко адаптуватися, регулювати емоційні реакції та вибудовувати конструктивні комунікативні стратегії. Емоційний інтелект забезпечує усвідомлення і керування власними емоціями, тоді як соціальний інтелект дозволяє розуміти наміри та поведінку інших людей, формувати ефективні міжособистісні зв'язки і прогнозувати розвиток ситуації взаємодії. Толерантність до невизначеності представлена як важливий психологічний ресурс, що підтримує стійкість, зваженість рішень і здатність діяти продуктивно в неоднозначних умовах. Емпірична частина дослідження проведена на вибірці з 70 поліцейських віком 27–45 років із поділом на дві вікові групи. Застосовано методики оцінювання емоційного інтелекту Люсина, соціального інтелекту Дж. Гілфорда та шкалу толерантності до невизначеності Д. МакЛейна. У дослідженні встановлено, що соціальний та емоційний інтелект є ключовими психологічними детермінантами адаптивності поліцейських до професійної невизначеності та визначають характер їхньої комунікативної поведінки. Показано, що у віковій групі 27–35 років ці компоненти інтелекту пов'язані з гнучкістю мислення, здатністю оперативно реагувати на змінні умови і підтримувати продуктивну взаємодію в ситуаціях ризику. Натомість у групі 40–45 років провідну роль відіграють більш структуровані, зумовлені досвідом комунікативні стратегії, зорієнтовані на стабільність, самоконтроль та обережне ставлення до невизначеності. Отримані результати свідчать, що розвиток соціального й емоційного інтелекту в поєднанні з толерантністю до невизначеності є важливим для підвищення якості професійного спілкування поліцейських, забезпечення їх психологічної стійкості та ефективності службової діяльності.

Ключові слова: особистість, поліцейські, професійне спілкування, соціальний інтелект, емоційний інтелект, толерантність до невизначеності.

Hresa N. V., Ponomarenko, Ya. S., Shylina A. A. Personality and cognitive determinants of professional communication formation in police officers across different stages of adulthood

The article examines the role of social and emotional intelligence, as well as tolerance for uncertainty, as key psychological factors that ensure relevant and professionally effective communication of police officers in the context of modern challenges, particularly during the full-scale war. It is emphasized that police service activities involve constant interaction with various categories of citizens, high event dynamics, risk, and a lack of information, which requires the ability to quickly adapt, regulate emotional reactions, and build constructive communicative strategies. Emotional intelligence ensures awareness and management of one's own emotions, whereas social intelligence enables understanding the intentions and behavior of others, forming effective interpersonal connections, and predicting the development of interaction situations. Tolerance for uncertainty is presented as an important psychological resource that supports resilience, balanced decision-making, and the ability to act productively under ambiguous conditions.

The empirical part of the study was conducted on a sample of 70 police officers aged 27–45, divided into two age groups. The research employed the Emotional Intelligence Assessment by D. Lyusin, the Social Intelligence Test by J. Guilford, and D. McLain's Intolerance of Uncertainty Scale. The study found that social and emotional intelligence are key psychological determinants of police officers' adaptability to professional uncertainty and define the nature of their communicative behavior. It was shown that in the age group of 27–35, these components of intelligence are associated with cognitive flexibility, the ability to respond quickly to changing conditions, and to maintain productive interaction in risk situations. In contrast, in the 40–45 age group, the leading role is played by more structured, experience-based communicative strategies focused on stability, self-control, and a cautious attitude toward uncertainty. The obtained results indicate that the development of social and emotional intelligence, combined with tolerance for uncertainty, is important for improving the quality of professional communication of police officers, ensuring their psychological resilience, and enhancing the effectiveness of their service activities.

Keywords: *personality, police officer, professional communication, social intelligence, emotional intelligence, tolerance for uncertainty.*

Вступ. Професійна діяльність поліцейських характеризується високою динамічністю, значним рівнем стресогенності та частою невизначеністю службових ситуацій. В умовах повномасштабної війни в Україні ці фактори істотно посилюються, оскільки правоохоронці все частіше стикаються з екстремальними, швидкоплинними і потенційно небезпечними обставинами. За таких умов особливої ваги набуває здатність працівника поліції вибудувати ефективне професійне спілкування з громадянами, колегами та представниками інших служб, забезпечуючи координацію дій, підтримання громадського порядку та своєчасну деескалацію конфліктних ситуацій.

Якість професійного спілкування поліцейського безпосередньо впливає на ефективність прийняття рішень, формування довіри населення та успішність виконання службових завдань у критично важливих умовах. Ефективність професійної взаємодії значною мірою визначається психологічними особливостями працівників поліції. Серед них особливу увагу привертають емоційний та соціальний інтелект, які забезпечують здатність розпізнавати й адек-

ватно інтерпретувати емоційні стани інших людей, регулювати власні емоційні реакції, встановлювати продуктивні взаємини та приймати соціально виважені рішення. Розвинутий неакадемічний інтелект виступає суттєвим предиктором успішного професійного спілкування, що є особливо значущим у воєнний період, коли психологічна напруга та інтенсивність службових викликів істотно зростають.

Водночас важливою характеристикою, що впливає на якість професійного спілкування, є толерантність до невизначеності. Оскільки службова діяльність поліції передбачає часті ситуації з неповною інформацією, високим ризиком та непередбачуваними змінами, толерантність до невизначеності визначає здатність працівника зберігати психоемоційну стабільність, уникати імпульсивних рішень і підтримувати конструктивний стиль взаємодії. Ця характеристика виступає модератором поведінки під час професійного спілкування, забезпечуючи збереження його ефективності в умовах неоднозначності та стресу.

У сукупності неакадемічний інтелект і толерантність до невизначеності формують важливі

психологічні передумови ефективного професійного спілкування поліцейських, підвищують їх здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій і сприяють результативному виконанню службових завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню проблематики професійного спілкування поліцейських та розвитку відповідних комунікативних умінь присвячено значну кількість сучасних наукових робіт. Зокрема, різні аспекти формування, вдосконалення та практичного застосування навичок професійної комунікації аналізуються в дослідженнях О. Бандурки, О. Макарової, Т. Крашеніннікової, Т. Гороховської, І. Голопич, В. Венедіктова, Т. Юрченко-Шеховцової, О. Галустьян, Л. Захаренко, О. Євдокімової, В. Соболева, І. Клименка, М. Іншина, Я. Пономаренко, Д. Швеця та інших дослідників.

На думку О. Макарової, професійна діяльність поліцейського неможлива без ефективної комунікації, адже саме вона забезпечує взаємодію з громадянами, отримання інформації та підтримання правопорядку. Авторка наголошує, що професійне спілкування правоохоронця ґрунтується на поєднанні спеціальних знань, навичок міжособистісної взаємодії та вміння керувати поведінкою співрозмовника, а високий рівень комунікативної компетентності дозволяє поліцейському діяти ефективно в умовах ризику, конфлікту та стресу, забезпечуючи досягнення взаєморозуміння та формування довіри населення [5, с. 29–33].

У своєму дослідженні О. Никифорова підкреслює, що для поліцейських спілкування виступає не просто професійною навичкою, а ключовим інструментом реалізації їх службових завдань. Воно є основою всіх аспектів правоохоронної діяльності, адже саме через комунікацію поліцейський встановлює контакт із громадянами, регулює поведінку учасників подій, попереджає конфлікти та забезпечує правопорядок. Тому працівники поліції повинні не лише розуміти загальні закономірності комунікативного процесу, а й враховувати специфіку його проявів у різних оперативних ситуаціях. Вони мають володіти сучасними технологіями та психологічними техніками взаємодії, що дозволяють ефективно будувати міжособистісні стосунки

і продуктивно взаємодіяти з людьми в умовах службової діяльності [7, с. 23].

Своєю чергою І.В. Козубенко зазначає, що ефективність службової взаємодії та якість виконання правоохоронних функцій значною мірою зумовлюються сформованістю низки комунікативних якостей, серед яких провідну роль відіграють уміння уважно слухати, долати психологічні бар'єри, швидко встановлювати контакт із незнайомими людьми, зберігати емоційну врівноваженість, виявляти толерантність і здатність до конструктивного психологічного впливу. Автор наголошує, що наявність розвинутих комунікативних умінь та їх практичне застосування забезпечують позитивні результати службової діяльності, сприяють ефективному обміну інформацією, підвищують якість сприйняття та передачі сенсів у професійній взаємодії поліцейських [4, с. 122–129].

Ефективна комунікація поліцейського спирається не лише на професійні знання та навички взаємодії, а й на розвинений емоційний і соціальний інтелект. Завдяки цим якостям правоохоронець здатний розуміти емоції співрозмовника, правильно інтерпретувати соціальні ситуації, гнучко змінювати власну поведінку та підтримувати продуктивний діалог навіть за складних умов. Це також допомагає зберігати толерантність до невизначених або нестандартних обставин, в яких необхідно приймати рішення без повної інформації та діяти спокійно й врівноважено.

Наприклад, Г. Олпорт приділяв значну увагу проблематиці міжособистісної взаємодії та визначав соціальний інтелект як здатність людини адаптуватися в стосунках з іншими, вибудовуючи конструктивну комунікацію. На його думку, соціальний інтелект проявляється у вмінні робити точні висновки про людей та передбачати перебіг взаємодії, спираючись на аналіз їхньої поведінки [9].

Зі свого боку, Р. Бар-Он трактує емоційний інтелект як поєднання особистісних і емоційних характеристик, що забезпечують успішність людини в професії та повсякденному житті, допомагають ефективно пристосовуватися до умов навколишнього середовища [10, с. 27–34]. Тому поєднання цих здібностей сприяє більш релевантному професійному спілкуванню, підсилює авторитет полі-

цейського та підвищує довіру населення, що позитивно позначається на якості виконання службових завдань.

Методи та методики дослідження. З метою забезпечення достовірності та репрезентативності отриманих емпіричних результатів дослідження було проведено на вибірці працівників середньої ланки Національної поліції України Харківської області. Усього в дослідженні взяли участь 70 респондентів віком від 27 до 45 років. Для здійснення порівняльного аналізу вибірку було поділено на дві вікові групи відповідно до вікової періодизації Т.М. Дзюби: у першу групу ввійшли поліцейські віком 27–35 років, що відповідає періоду ранньої дорослості (20–40 років), тоді як у другу групу – працівники віком 40–45 років, які належать до періоду середньої дорослості (40–60 років) [1]. На основі теоретичного аналізу проблеми та завдань дослідження було відібрано надійний і валідний психодіагностичний інструментарій, який забезпечив реалізацію мети роботи: тест (опитувальник) емоційного інтелекту Люсіна [3, с. 56]; методику дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда [2]; шкалу толерантності до невизначеності Д.Л. МакЛейна [11, с. 183–189].

Результати. На думку науковиці К. Резник, соціальний інтелект виступає не лише важливою професійною компетентністю, але й ключовою психологічною умовою ефективної поведінки поліцейських у ситуаціях підвищеної соціальної напруженості. Саме він забезпечує здатність поліцейських адекватно сприймати, інтерпретувати та прогнозувати поведінку інших людей, що є критично важливим в умовах оперативної взаємодії, врегулювання конфліктів та прийняття рішень

у стресогенних ситуаціях [8, с. 97–99]. Особливу актуальність становить вивчення взаємозв'язків соціального інтелекту з толерантністю до невизначеності, яка визначає рівень здатності працівника поліції ефективно функціонувати за умов недостатності інформації, відсутності однозначних інструкцій та високої динамічності подій. Толерантність до невизначеності в цьому контексті може розглядатися як психологічний ресурс, що модерує якість професійних рішень та комунікативної взаємодії в складних службових ситуаціях. Аналіз взаємозв'язків цих конструктів дає можливість глибше зрозуміти, які внутрішні психологічні механізми сприяють продуктивному професійному спілкуванню поліцейських.

Результати дослідження взаємозв'язків соціального інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських 27–35 років наведено в таблиці 1.

У поліцейських віком 27–35 років встановлено низку значущих позитивних взаємозв'язків між складниками соціального інтелекту та показниками толерантності до невизначеності. Зокрема, «Вербальна експресія» позитивно пов'язана зі «Ставленням до новизни» ($r = 0,355$; $p \leq 0,05$), що свідчить про більшу відкритість поліцейських до нестандартних ситуацій і нових умов діяльності та підвищує здатність точно інтерпретувати вербальні сигнали. Також спостерігається виразний позитивний взаємозв'язок між показником «Історія з доповненням» та «Ставленням до складних завдань» ($r = 0,477$; $p \leq 0,01$), що вказує на те, що поліцейські, які краще розуміють логіку розвитку міжособистісних ситуацій, впевненіше приймають виклики та проявляють готовність працювати

Таблиця 1
Взаємозв'язки соціального інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період ранньої дорослості (r)

Шкали	1	2	3	4	5	6
Історія із завершенням	0,471**	0,081	0,211	0,041	-0,200	0,081
Група експресії	0,021	0,055	0,089	0,099	-0,211	0,010
Вербальна експресія	0,210	0,355*	0,167	0,201	0,223	0,088
Історія з доповненням	0,221	0,148	0,477**	0,150	0,022	0,076
Загальний бал CI	0,044	0,165	0,476**	0,200	-0,010	0,094

Примітки: 1 – толерантність до невизначеності; 2 – ставлення до новизни; 3 – ставлення до складних завдань; 4 – ставлення до невизначених ситуацій; 5 – перевага невизначеності; 6 – загальний бал; рівень значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

з підвищеною складністю. Крім того, цей показник тісно пов'язаний із «Загальним рівнем соціального інтелекту» ($r = 0,476$; $p \leq 0,01$), що підтверджує його важливу роль у формуванні ефективної соціальної компетентності.

Водночас зафіксовано один суттєвий негативний взаємозв'язок «Історії із завершенням» та «Толерантності до невизначеності» ($r = -0,471$; $p \leq 0,01$). Це означає, що зі зростанням здатності поліцейських точно прогнозувати поведінку інших може зменшуватися комфортність сприйняття неоднозначних ситуацій, що відображає більш обережну або аналітичну стратегію реагування на невизначеність.

Далі нами досліджено специфіку взаємозв'язків соціального інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період середньої дорослості (таблиця 2)

Результати, отримані під час визначення кореляції між складниками соціального інтелекту та толерантністю до невизначеності в поліцейських віком 40–45 років, говорять про позитивний зв'язок між шкалами «Історія із завершенням» та «Ставлення до невизначених ситуацій» ($r = 0,355$; $p \leq 0,05$). Поліцейські віком 40–45 років із розвинутою здатністю логічно завершувати соціальні ситуації демонструють більш прийнятне ставлення до умов невизначеності. Це може свідчити про сформовану здатність прогнозувати розвиток подій навіть за браку інформації.

Також «Загальний рівень соціального інтелекту» має позитивний кореляційний взаємозв'язок зі шкалою «Ставлення до новизни» ($r = 0,392$; $p \leq 0,05$). Вищий загальний соціальний інтелект асоціюється з більш відкритим ставленням до нових умов і змін. У віці 40–45 років це може бути пов'язано

з накопиченим досвідом, який дозволяє швидше адаптуватися до нових соціальних контекстів у поліцейських. Спостерігається виразний позитивний взаємозв'язок між показниками «Вербальна експресія» та «Толерантність до невизначеності» ($r = 0,465$; $p \leq 0,01$). Поліцейські, які краще виражають свої думки та емоції вербально, демонструють дещо вищу здатність приймати ситуації без чітких інструкцій. Це підкреслює роль комунікативної гнучкості як ресурсу професійної адаптації. Водночас зафіксовано один суттєвий негативний взаємозв'язок «Історії з доповненням» та «Переваги невизначеності» ($r = -0,488$; $p \leq 0,01$). Поліцейські з високою здатністю інтерпретувати й доповнювати соціальні ситуації менш схильні до вибору невизначених умов. У середньому віці працівники поліції зазвичай віддають перевагу структурованим і прогнозованим сценаріям, що відповідає їх професійній відповідальності та потребі контролювати ризики.

На думку науковців О. Матейюк та Р. Вольської, емоційний інтелект розглядається як один із центральних психологічних ресурсів, що забезпечує ефективність професійного спілкування працівників поліції. Наукові дані підтверджують, що емоційний інтелект відображає сукупність афективних та когнітивних процесів, які визначають здатність поліцейського розуміти, інтерпретувати та регулювати власні емоції й емоції інших людей. Це підсилює його можливості щодо конструктивного розв'язання конфліктів, зниження рівня напруженості під час комунікативних контактів та забезпечення психологічної стійкості в умовах професійних ризиків [6, с. 208–215].

Таблиця 2

Взаємозв'язки соціального інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період середньої дорослості (r)

Шкали	1	2	3	4	5	6
Історія із завершенням	0,021	0,011	0,021	0,355*	0,201	0,001
Група експресії	-0,071	-0,160	0,112	0,011	0,115	0,100
Вербальна експресія	0,465**	-0,103	0,002	-0,055	-0,111	0,171
Історія з доповненням	-0,046	-0,088	0,087	-0,133	-0,488**	0,033
Загальний бал СІ	0,145	0,392*	0,146	0,169	0,122	0,166

Примітки: 1 – толерантність до невизначеності; 2 – ставлення до новизни; 3 – ставлення до складних завдань; 4 – ставлення до невизначених ситуацій; 5 – перевага невизначеності; 6 – загальний бал; рівень значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Таблиця 3

Взаємозв'язки емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період ранньої дорослості (r)

Шкали	1	2	3	4	5	6
Міжособистісний емоційний інтелект	0,062	0,144	0,401	0,089	-0,175	0,202
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	0,001	-0,211	-0,002	-0,020	-0,196	0,151
Розуміння емоцій	0,369	0,154	0,005	0,377	-0,180	0,034
Управління емоціями	0,171	0,381	0,067	0,032	-0,160	0,012
Загальний бал EI	0,116	0,171	0,084	0,006	-0,381	0,056

Примітка: 1 – толерантність до невизначеності; 2 – ставлення до новизни; 3 – ставлення до складних завдань; 4 – ставлення до невизначених ситуацій; 5 – перевага невизначеності; 6 – загальний бал.

Далі нами було вивчено кореляційні взаємозв'язки емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період ранньої дорослості. Результати дослідження наведено в таблиці 3.

Результати, отримані під час визначення кореляції між толерантністю до невизначеності та складниками емоційного інтелекту в поліцейських віком 27–35 років говорять про позитивний зв'язок шкал «Міжособистісний емоційний інтелект» та «Ставлення до складних завдань» ($r = 0,401$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що поліцейські, які краще розуміють емоції інших людей та ефективно будують соціальну взаємодію, більш охоче приймають виклики та демонструють готовність діяти в умовах підвищеної складності службових ситуацій.

Також спостерігається позитивний взаємозв'язок між показниками «Розуміння емоцій» та «Толерантність до невизначеності» ($r = 0,369$; $p \leq 0,05$). Тобто поліцейським властива здатність точно ідентифікувати власні та чужі емоційні стани, що сприяє більш спокійному та контрольованому ставленню до непередбачуваних ситуацій. Для віку 27–35 років це характерно як прояв адаптивної емоційної зрілості. Зафіксовано наявність пози-

тивного взаємозв'язку між шкалами «Управління емоціями» та «Ставлення до новизни» ($r = 0,381$; $p \leq 0,05$). Поліцейські, які вміють регулювати свої емоції, виявляють більшу відкритість до нових умов, змін та нестандартних ситуацій. Здатність до самоконтролю функціонує як механізм підтримання стабільності в умовах новизни. Водночас зафіксовано один суттєвий негативний взаємозв'язок між «Загальним рівнем емоційного інтелекту» та «Перевагою невизначеності» ($r = -0,381$; $p \leq 0,05$). Тобто поліцейські з високим емоційним інтелектом менш схильні шукати ситуації, пов'язані з високою невизначеністю та непередбачуваністю. У віці 27–35 років це можна трактувати як прагнення до оптимального балансу між контролем і адаптацією: вони добре справляються з невизначеністю, але не вибирають її свідомо як бажану умову.

Далі нами досліджено специфіку взаємозв'язків емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських віком 40–45 років, результати наведено в таблиці 4.

Результати, отримані під час визначення кореляції між толерантністю до невизначеності та складниками емоційного інтелекту в поліцейських віком 40–45 років, говорять

Таблиця 4

Взаємозв'язки емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності в поліцейських у період середньої дорослості (r)

Шкали	1	2	3	4	5	6
Міжособистісний емоційний інтелект	-0,034	0,030	0,405*	0,122	0,178	0,143
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-0,466**	0,118	-0,027	0,177	-0,011	0,200
Розуміння емоцій	0,012	0,043	0,117	0,485**	0,222	-0,211
Управління емоціями	0,022	0,174	0,088	0,120	-0,381*	0,059
Загальний бал EI	0,167	0,365*	0,111	0,186	-0,156	-0,050

Примітки: 1 – толерантність до невизначеності; 2 – ставлення до новизни; 3 – ставлення до складних завдань; 4 – ставлення до невизначених ситуацій; 5 – перевага невизначеності; 6 – загальний бал; рівень значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

про позитивний кореляційний зв'язок шкал «Міжособистісний емоційний інтелект» і «Ставлення до складних завдань» ($r = -0,405$; $p \leq 0,05$). Тобто поліцейські з вищою здатністю розуміти емоції інших демонструють і більш конструктивне ставлення до складних професійних ситуацій. Це може пояснюватися гнучкістю соціального мислення, накопиченим досвідом і здатністю прогнозувати поведінку людей. Також «Розуміння емоцій» має позитивний кореляційний взаємозв'язок зі «Ставленням до невизначених ситуацій» ($r = -0,485$; $p \leq 0,01$). Тобто здатність глибше осмислювати власні та чужі емоційні стани в поліцейських віком 40–45 років сприяє прийняттю невизначених умов як таких, що потребують аналітичного підходу, а не викликають стресову реакцію. У цьому віці сформований професійний досвід може пом'якшувати емоційне напруження. Зафіксовано також існування кореляційного зв'язку між «Загальним рівнем емоційного інтелекту» та «Ставленням до новизни» ($r = 0,365$; $p \leq 0,05$). Тобто поліцейські середнього віку з вищими показниками емоційного інтелекту готові до оновлення професійних стратегій, прийняття інновацій та використання нових методів роботи.

Але при цьому спостерігається наявність негативного кореляційного зв'язку між показниками «Управління емоціями» та «Переважа невизначеності» ($r = -0,381$; $p \leq 0,05$). Поліцейські з добре розвиненим контролем власних емоцій рідше віддають перевагу ситуаціям, позбавленим структурованості. У віці 40–45 років, коли професійна діяльність пов'язана з високою відповідальністю, вони воліють діяти в прогнозованих умовах. Також шкала «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» має негативний кореляційний взаємозв'язок із «Толерантністю до невизначеності» ($r = -0,466$; $p \leq 0,01$). Досвідчені поліцейські, які глибше усвідомлюють власні емоційні переживання, можуть виявляти нижчу готовність приймати невизначеність. Це може пояснюватися підвищеною саморефлексією та орієнтацією на контрольованість ситуацій, що характерно для зрілої професійної позиції.

Щодо інших показників неакадемічних видів інтелекту та толерантності до невизначеності достовірних відмінностей між групами досліджуваних не зареєстровано.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчують, що соціальний та емоційний інтелект відіграють роль ключових психологічних детермінант адаптивності поліцейських до ситуацій професійної невизначеності. Встановлено, що особливості прояву цих компонентів суттєво варіюють залежно від вікового етапу, тобто у працівників віком 27–35 років соціальний та емоційний інтелект тісніше пов'язані з гнучкістю мислення, здатністю швидко орієнтуватися в нових умовах та конструктивно вибудовувати комунікацію в умовах підвищеного ризику. Своєю чергою в групі 40–45 років провідного значення набувають когнітивно-осмислені, структуровані комунікативні стратегії, що спираються на досвід, самоконтроль і прагнення до стабільності. Також поліцейським у період середньої дорослості притаманне стримане ставлення до невизначених ситуацій та схильність підтримувати контрольованість поведінки в умовах професійного ризику. Виявлені закономірності підтверджують, що рівень розвитку соціального та емоційного інтелекту визначає здатність поліцейських до продуктивної взаємодії в умовах невизначеності, знижує ризики дезадаптивних реакцій та підсилює ефективність професійної поведінки. Особливої ваги ці компетентності набувають у контексті професійного спілкування, адже саме якість комунікативної взаємодії забезпечує результативність службових дій, формує довіру громадян, оптимізує взаємодію в команді та сприяє прийняттю виважених рішень у складних ситуаціях. Отже, розвиток соціального та емоційного інтелекту в контексті толерантності до невизначеності слід розглядати як необхідний компонент професійної підготовки та психологічного супроводу поліцейських, оскільки саме ці компетентності безпосередньо визначають ефективність професійного спілкування та загальну успішність службової діяльності.

Список використаних джерел

1. Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Полтава, 2013. 172 с.
2. Діагностика соціального інтелекту (тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена). *Загальна психологія : курс лекцій : Т. 2.* / П.А. Козляковський. Миколаїв : Миколаївський держ. гуманітарний ун-т ім. Петра Могили, 2004. С. 204–233.
3. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навчально-методичний посібник. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с.
4. Козубенко І.В. Комунікативна складова професійної діяльності поліцейського. *Юридична психологія: наук. журн. / редкол. : Ю.М. Черноус (голов. ред.) та ін.* Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2022. № 2(31). С. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.33270/03223102.122>.
5. Макарова О.П. Формування професійного спілкування поліцейських на етапі фахової підготовки. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 2. Т. 2. С. 29–33.
6. Матеюк О., Вольська Р. Емоційний інтелект поліцейського: зміст поняття, його структура, види та моделі. *Psychology Travelogs.* 2023. № 4). С. 208–220. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-22>.
7. Никифорова О. Дослідження коригуючого впливу навчання на професійні важливі якості поліцейських. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя.* 2020. Т. 4. С. 23–25. DOI: <https://doi.org/10.36074/01.05.2020.v4.05>.
8. Резнік К. Діагностика соціального та емоційного інтелекту у поліцейських з різною мірою психологічної розумності. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2022. Випуск 15. С. 95–101. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2023.15.12>.
9. Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt Rinehart and Winston. 1961.
10. Bar-On R. The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People.* 2007. Vol.14 (2). p. 27–34.
11. McLain D. L. «The Mstat-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity», *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 53(1), 1993. p. 183–189. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>.

References

1. Dziuba, T. M., & Kovalenko, O. H. (2013). *Psychologia doroslости z osnovamy herontopsykholohii* [Psychology of adulthood with fundamentals of gerontopsychology]. Poltava. [in Ukrainian].
2. Kozliakovskiy, P. A. (2004). *Diahnostyka sotsialnoho intelektu (test Dzh. Hilforda i M. Sallivena)* [Diagnostics of social intelligence (J. Guilford and M. Sullivan test)]. In *Zahalna psykholohiia: kurs lektsii* [General psychology: lecture course] (Vol. 2, pp. 204–233). Mykolaiv: Petro Mohyla Mykolaiv State Humanitarian University. [in Ukrainian].
3. Yatsiuk, M. (2019). *Emotsiinyi intelekt osobystosti (na khvyli Novoi ukrainskoi shkoly)* [Emotional intelligence of personality (in the context of the New Ukrainian School)]. Vinnytsia: Dilo. [in Ukrainian].
4. Kozubenko, I. V. (2022). *Komunikatyvna skladova profesiinoi diialnosti politseiskoho* [Communicative component of police professional activity]. *Yurydychna psykholohiia – Legal Psychology*, 2(31), 122–129. <https://doi.org/10.33270/03223102.122> [in Ukrainian].
5. Makarova, O. P. (2019). *Formuvannya profesiinoho spilkuvannya politseiskykh na etapi fakhovoi pidhotovky* [Formation of professional communication of police officers at the stage of professional training]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 2(2), 29–33. [in Ukrainian].
6. Mateiuk, O., & Volska, R. (2023). *Emotsiinyi intelekt politseiskoho: zmist poniattia, yoho struktura, vydy ta modeli* [Emotional intelligence of a police officer: concept, structure, types and models]. *Psychology Travelogs*, (4), 208–220. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-22> [in Ukrainian].
7. Nykyforova, O. (2020). *Doslidzhennia koryhuiuchoho vplyvu navchannia na profesiino vazhlyvi yakosti politseiskykh* [Study of the corrective impact of training on professionally important qualities of police officers]. *Naukove zabezpechennia tekhnolohichnoho prohresu XXI storichchia – Scientific Support of Technological Progress of the XXI Century*, 4, 23–25. <https://doi.org/10.36074/01.05.2020.v4.05> [in Ukrainian].
8. Reznik, K. (2022). *Diahnostyka sotsialnoho ta emotsiinoho intelektu u politseiskykh z riznoiu miroiu psykholohichnoi rozumnosti* [Diagnostics of social and emotional intelligence in police officers with different levels of psychological mindedness]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii psykholohichni nauky – Visnyk of Lviv University. Series Psychological Sciences*, 15, 95–101. <https://doi.org/10.30970/PS.2023.15.12> [in Ukrainian].
9. Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
10. Bar-On, R. (2007). *The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model*. *Organisations and People*, 14(2), 27–34.
11. McLain, D. L. (1993). *The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity*. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Груба Т. Л.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови та літератури,
декан історико-філологічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-9305-9372

Овдійчук Л. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови та літератури
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0268-5969

У статті теоретично обґрунтовано особливості реалізації текстоцентричного підходу в мовно-літературній галузі на засадах інтегрованого навчання. Проаналізовано специфіку використання художнього тексту як складника формування мовних, літературних і ціннісних компетентностей учнів. У науковій праці репрезентовано інтегровані уроки української мови та літератури з вивчення художнього тексту – оповідання Марії Морозенко «Вірність Хатіко» за програмою НУШ у 5-му класі. Твір розглянуто як джерело знань про зміст і форму, як основу для літературознавчого та мовного аналізу та як засіб формування естетичних почуттів. Розкрито методику аналізу тексту на рівні змісту й мовних засобів з урахуванням текстоцентричного підходу, зокрема етапів організації роботи з текстом: до читання (мотивація, прогнозування, постановка проблеми), під час читання (аналіз, інтерпретація, мовні вправи), після читання (узагальнення, творчі завдання, інтеграція з іншими предметами). Подано розробки інтегрованих уроків з розвитку мовлення: створення усної розповіді-продовження твору та написання есе про свої враження від оповідання. Окреслено інтегровані завдання, спрямовані на засвоєння знань про літературознавчий та мовний аналіз твору, на формування вмінь висловлювати власні думки та емоції щодо прочитаного; створювати власні тексти (усні/письмові) на основі художнього тексту. Розкрито особливості взаємозв'язку інформативної (тема, ідея, сюжет) функції тексту з естетичною, яка виявляється у формі художнього твору (жанрі, художніх засобах).

Автори продемонстрували, що поєднання літературознавчого та мовного аналізу на інтегрованих уроках забезпечує цілісність освітнього процесу та сприяє формуванню комунікативної, емоційно-ціннісної і творчої компетентностей учнів.

Ключові слова: інтегровані уроки, текстоцентричний підхід, етапи роботи з текстом, літературознавчий аналіз твору, мовний аналіз твору, Марія Морозенко, оповідання «Вірність Хатіко».

Hruba T. L., Ovdiihuk L. M. Methodology for implementing a text-centric approach in the Ukrainian language and literature lessons in secondary education institutions based on integrated learning

The article theoretically substantiates the features of the implementation of a text-centric approach in the language and literature field on the basis of integrated learning. The specifics of using a literary text as a component of the formation of students' linguistic, literary and value competencies are analyzed. The scientific work presents integrated lessons of the Ukrainian language and literature on the study of a literary text – the story "Hatiko's Loyalty" by Maria Morozenko according to the program of the National Secondary School in grade 5. The work is considered as a source of knowledge about content and form, as

a basis for literary and linguistic analysis and as a means of forming aesthetic feelings. The methodology for analyzing the text at the level of content and linguistic means is disclosed, taking into account the text-centric approach, in particular; the stages of organizing work with the text: before reading (motivation, prediction, problem statement), during reading (analysis, interpretation, language exercises), after reading (generalization, creative tasks, integration with other subjects). The development of integrated lessons on the development of speech is presented: creating an oral story-continuation of the work and writing an essay about one's impressions of the story. Integrated tasks are outlined, aimed at mastering knowledge about the literary and linguistic analysis of the work, at forming the skills to express one's own thoughts and emotions about what has been read; creating one's own texts (oral/written) based on a literary text. The peculiarities of the relationship between the informative (theme, idea, plot) function of the text and the aesthetic function, which is manifested in the form of a literary work (genre, artistic means), are revealed.

The authors demonstrated that the combination of literary and linguistic analysis in integrated lessons ensures the integrity of the educational process and contributes to the formation of communicative, emotional-value and creative competencies of students.

Keywords: *integrated lessons, text-centric approach, stages of working with the text, literary analysis of the work, linguistic analysis of the work, Maria Morozenko, story "Hachiko's Loyalty".*

Вступ. У сучасній парадигмі освіти одним із ключових механізмів модернізації змісту навчання й оновлення методичних підходів розглядають інтеграцію, що забезпечує цілісність знань, міжпредметні зв'язки та здатність здобувачів освіти застосовувати набуті компетентності в реальних комунікативних ситуаціях. Особливого значення інтеграція набуває в мовно-літературній галузі, де робота з текстом є не лише дидактичним інструментом, а й засобом формування світогляду учнів. Текстоцентричний підхід, що нині посідає провідне місце в оновлених модельних програмах із предметів мовно-літературної галузі, сприяє розвиткові критичного мислення, мовленнєвої творчості й читачької компетентності школярів.

Інтегроване навчання в сучасній українській школі виявляється насамперед у процесі взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, відновлення цілісності освітніх галузей, що задеклароване в Державному стандарті загальної середньої освіти [6]. Мовно-літературна галузь має інтегровану основу та спільну мету: формувати компетентності мовців і читачів, вчити аналізувати тексти, комунікувати, а також формувати гуманістичний світогляд і розуміння важливості «української мови як національної цінності та важливого атрибута української національної і громадянської ідентичності» [6].

Застосування інтеграції в освітній сфері нині набуло нового рівня. Методологічні основи інтеграції, зокрема інтегрованого навчання, представлено в працях С. Гончаренка, М. Іванчук, І. Козловської, Я. Кміта,

К. Левківської, Ю. Мальваного, Л. Овдійчук [11]. Одним із важливих змістових аспектів інтеграції є інтеграція знань як умова підвищення ефективності освіти. Методику її реалізації викладено в дослідженнях І. Зязюна, М. Піддячого, О. Стріхар, Н. Стучинської, Д. Тхоржевського, Т. Хребто, Г. Шишкіна. Наукові пошуки вчених здебільшого спрямовані на актуалізацію твердження про взаємопроникнення знань та їх єдність завдяки застосуванню інтеграції як принципу, засобу, процесу. Можливості й ресурси інтегрованого навчання, технологію його реалізації на уроках у мовно-літературній галузі досліджували Т. Близнюк, Т. Качак [7], Л. Варзацька [2]. Поняття інтеграції в мовно-літературній галузі корелює з текстоцентричним підходом до вивчення мови, оскільки це – один з ефективних шляхів розвитку мовлення здобувачів, що передбачає формування вмінь сприймати різножанрові та різностильові тексти, зокрема художні тексти, й продукувати їх з огляду на ситуацію спілкування.

Текстоцентричний підхід набуває нині систематичного та системного використання на уроках української мови через наявність висловлювань різних жанрових та стильових видів, типологічних форм, структур. Адже текст є основним носієм інформації, гносеологічним засобом та своєрідним інструментом формування у здобувачів освіти національно-мовної картини світу, а також одночасно метою, засобом і змістом навчання мови.

Проблема використання текстів на уроках української мови була у фокусі уваги

О. Андрієць, З. Бакум, О. Божко, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Грубої, С. Карамана, О. Кулик, О. Кучерук, Т. Гульчук, І. Дроздової, Л. Златів, О. Любашенко, Н. Перхайло. Учені акцентують на поліфункційній природі тексту, його соціокультурній спрямованості, на доборі зразкових текстів, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, на важливій тезі, що тексти є не тільки одиницею мовної комунікації, а й основною дидактичною одиницею, мовленнєвим витвором, де мовні одиниці перебувають в їх природному мовному середовищі, безпосередньому функціонуванні в мовленні.

Науковці визначають такі етапи організації роботи з текстом: спостереження й осмислення текстових ознак; визначення теми та головної думки висловлювання, з'ясування особливостей структури, мовних засобів, які сприяють реалізації комунікативної мети, та побудова власного тексту відповідно до мети і завдань.

Попри важливість усіх фаз роботи з текстом, етап з'ясування особливостей структури та мовних засобів найбільш трудомісткий і відповідальний, оскільки допомагає здобувачам освіти не тільки зрозуміти роль будь-якої мовної одиниці, а й усвідомити життєвий зміст, відчуття краси мови. Саме тому завдання, які пропонуються учням, на думку науковців, мають привернути їхню увагу, прилучити до краси художнього слова, спонукати до творення власного тексту.

Очевидно, що робота з текстом потребує певних умінь, навичок, які можна сформувати й удосконалити, застосовуючи інтеграцію на рівні змістового та діяльнісного компонентів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методику інтегрованого навчання під час опрацювання текстів художньої літератури на уроках української мови і літератури в закладах загальної середньої освіти на прикладі оповідання М. Морозенко «Вірність Хатіко».

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано низку методів, зокрема теоретичні – аналіз і синтез психолого-педагогічних джерел для обґрунтування теоретичних основ означеної проблеми: аналіз і синтез, дедукцію та індукцію, класифікацію

й узагальнення для уточнення базових понять дослідження «інтегроване навчання»; «текстоцентричний підхід»; спостереження за освітнім процесом, бесіди з учителями української мови і літератури для виокремлення методів інтегрованого навчання на уроках української мови та літератури під час опрацювання текстів художньої літератури.

Результати та дискусії. У Державному стандарті базової середньої освіти визначено мету мовно-літературної освітньої галузі: «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [6].

На уроках мови використовують тексти різної жанрово-стильової належності, оскільки під час роботи з ним формується відчуття слова, здатність сприймати його смислове значення, уміння встановлювати асоціації між словами.

Взаємозв'язок між предметною мовною та літературними компетентностями закономірний, тому реалізація текстоцентричного підходу ефективна на інтегрованих уроках української мови та літератури.

У цій статті репрезентуємо інтегровані уроки української мови та літератури з вивчення художнього тексту – оповідання «Вірність Хатіко» Марії Морозенко. За модельною програмою з української літератури цей твір запропоновано для вивчення у 5-му класі в тематичному розділі «Рідна природа» [9, с. 27]. Члени авторського колективу вказаної програми Т. Яценко, В. Яременко та О. Слижук представили підручник та конспекти уроків для 5-го класу. [13] Авторки пропонують три уроки за оповіданням М. Морозенко:

1) Тема. Марія Морозенко. «Вірність Хатіко». Коротко про життя і творчість письменниці;

2) Тема. Марія Морозенко «Вірність Хатіко». Послідовність подій у творі. Ідея гуманістичних цінностей;

3) Тема. Урок розвитку мовлення (усно). Складання власного продовження розповіді про Хатіко.

Відповідно до модельної навчальної програми з української мови [10] на час, відведений для вивчення твору М. Морозенко (тиждень 24), припадають уроки із синтаксису й пунктуації, зокрема про види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням, а також ознаки і переваги гарного спілкування, яке виявляється через діалоги. [14]

На уроках літератури в процесі вивчення оповідання М. Морозенко важливо звернути увагу на будову, форму і зміст синтаксичних одиниць, оскільки саме завдяки реченням мовні одиниці можуть слугувати засобом повідомлення думки. Речення, їх різноманітність: від простого до складного, а також неповні, односкладні, – дозволяють передати найтонші людські почуття, думки персонажів, зміст діалогів, монологів, описати переживання тварини тощо. Тому в меті (а саме у формувальній частині) передбачаємо цей аспект аналізу:

1) навчальна: формувати вміння учнів цілісно сприймати й аналізувати художній текст; визначати тему, ідею, образи, художні засоби;

2) розвивальна: формувати читацьку культуру, критичне мислення, вміння співвідносити літературний текст із власним досвідом, висловлювати власні думки та емоції щодо прочитаного, створювати власні тексти (усні/письмові) на основі художнього тексту; аналізувати текст на рівні змісту й мовних засобів;

3) виховна: сприяти виховуванню гуманності, доброти, відповідальності, любові до тварин.

Очікувані результати навчання відповідно до вимог програми такі: здобувачі освіти

– знають зміст твору «Хатіко»;

– уміють аналізувати текст на рівні змісту й мовних засобів, висловлюють власні думки та емоції щодо прочитаного;

– створюють власні тексти (усні/письмові) на основі художнього тексту.

Перебіг уроків плануємо таким чином, щоб урахувати методику реалізації текстоцентричного

підходу, зокрема принципи та етапи організації роботи з текстом. Етапи:

– мотиваційно-прогностичний (мотивація, прогнозування, постановка проблеми);

– аналітико-інтерпретаційний (аналіз, інтерпретація, мовні вправи);

– узагальнювально-креативний (узагальнення, творчі завдання, інтеграція з іншими предметами).

Під час мотивації навчальної діяльності, власне на першому етапі (до читання тексту) відбувається налаштування на сприйняття твору за допомогою запитання: «Чому історії про відданість, вірність і любов тварин так зворушують людей?» З'ясуємо, що вони дають нам відчуття безкорисливі форми любові та довіри. Тварини прихильні до людей незалежно від їхнього статусу, зовнішності чи успіхів.

На уроці ознайомлюємо з біографією та творчістю Марії Морозенко. Необхідно звернути увагу на те, що письменниця написала кілька анімалістичних оповідань, що засвідчує зацікавленість темою. Авторка, знаючи реальну історію Хатіко, собаки, пам'ятник якому було споруджено в Японії як визнання незвичайності його життя, створила власну її версію.

Скориставшись прийомом прогнозування, з'ясуємо, які почуття може викликати твір із такою назвою «Вірність Хатіко». Прогнозовані відповіді: жаль, смуток, захоплення. На етапі **роботи з текстом** «Під час читання» учитель/вчителька та учні/учениці виразно читають уривки з твору. Важливим є первинне сприйняття: емоції, враження, якими діляться п'ятикласники: на початку – зворушення, замилування, захоплення, а після трагічної події – смерті професора – тугу, жаль, смуток.

Для глибшого розуміння твору необхідно здійснити літературознавчий та мовний аналіз. Насамперед з'ясуємо, яка **тема** (дружба людини і тварини) й **ідея** (возвеличення гуманістичних цінностей: вірності, любові, людяності, турботи) твору. **Аналіз образів:** собаки Хатіко, його господаря професора Хіде-сабуро Уено та людей на станції виконуємо за допомогою евристичної бесіди, яка містить запитання про зовнішність, учинки, риси характеру, про оцінку від інших персонажів. У процесі роботи обов'язково звертаємося

до тексту, цитуючи уривки, які допомагають усебічно розкрити персонажів. На узагальнювальне запитання: «Чим заслужив професор таку любов і відданість?» відповідь може бути така: Хіде-сабуро Уено був надзвичайно добрим і ласкавим до Хатіко, виявляв свою любов і турботу, навіть картав за неслухняність м'яко (не вмюючи). Крім того, як підкреслила авторка, професор завжди виконував обіцянки.

Необхідно розглянути художні засоби, наявні у творі. Насамперед епітети: *світлий погляд, теплі лагідні руки, чудовий чоловік, світле лице, неповторний голос, рідна людина*, які створюють привабливий образ господаря, чуйного, доброго, справедливого. Інший персонаж у Морозенко описаний такими епітетами: *неймовірне цуценя, чудовий пес, розумні очі, вірний Хатіко, осиротілий пес, дивовижний пес*. Переважно ці епітети мають оцінний характер з моральним підтекстом. Завершальним містким засобом для увиразнення сутності Хатіко є метафора «*живе втілення відданості*». У творі наявний збірний образ – люди на станції (працівники і пасажери) та туристи, які приїжджали подивитися на Хатіко. Перших схарактеризовано через епітет «*розчулені торговці*», щоб передати захоплення собакою та ставлення до нього. Але передусім ці епітети виявляють авторське ставлення до зображуваного, тому обов'язково звертаємо увагу учнів на те, як можна лексичними засобами передати свої емоції, почуття, розуміння, оцінку певних життєвих подій, вчинків людей, тварин. Саме на цьому етапі доречним є мовний аналіз лексики, що передає емоції, та синтаксичних конструкцій, які створюють драматизм, напруження чи любов, ніжність.

У тексті багато лексичних одиниць, які передають почуття, емоційний стан, враження, оцінку:

– іменники: *надія, любов, тепло, турбота, чуйність, відданість*;

– дієслова: *розчулює, зворушує, сумує, сподобався*;

– прикметники: *вірний, чуйний, безкорисливий, слухняний, дорогий, сумний*;

– прислівники: *ніжно, лагідно, довірливо, чудово, заповзято, боляче*.

Синтаксичні конструкції, якими послуговується авторка для викладу змісту, сюжет-

ної лінії, передачі почуттів, для створення радісного або сумного настрою, замилювання чи драматичного напруження, різноманітні за будовою (прості й складні, односкладні, двоскладні), за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), є емоційно забарвлені – окличні речення.

Найчастіше М. Морозенко використовує речення прості та ускладнені порівняльними, дієприслівниковими чи дієприкметниковими зворотами, вставними словами, однорідними членами, що дозволяє увиразнити характери, стосунки, дає можливість розкрити додаткові нюанси поведінки. Наприклад, «*Хатіко любив бувати з господарем. Він супроводжував його скрізь і всюди – вдома, на відпочинку, на риболовлі, деінде і будь-коли був поряд із ним*» [8].

Складні речення дають змогу авторці повно розкрити епізод, в якому беруть участь кілька персонажів і відбувається низка дій: «*Господар ферми поставив цуценятко долі, маленький песик кумедно задріботів по землі, довірливо чалапаючи до рук професора, коли той присів навпочіпки, закликаючи його до себе*» [8].

Велика роль у тексті «умовних» діалогів, у яких професор звертається до Хатіко із запитаннями і сам відповідає на них. У цих реченнях яскраво представлено господаря, його доброту, лагідне, турботливе, ніжне ставлення до улюбленця.

« – *Я певен – ти все розумієш, Хатіко, – лагідно говорив усміхнений професор, невміло картаючи свого улюбленця, коли той ішов слідом. – Ні, не можу більше брати тебе із собою. Ти бачив минулого разу й сам, що заняття всі звелись до гри з тобою. Ти настільки чудовий пес, що не можеш будь-кого залишити байдужим. Мої студенти так захопились тобою, що їм було не до занять. А це зовсім не годиться, друже. Гра – це чудово, але у визначений час і у визначеному місці. Чекай мене на пероні, Хатіко. Коли я повернусь, ми неодмінно пограємось у саду. Розумієш?» [8].*

Звертаючи увагу школярів на мовне оформлення, зокрема на лексику та синтаксис, демонструємо безпосередній зв'язок мови і літератури як шкільних предметів і водночас привертаємо увагу, що мова є інструментом, який дозволяє людям мислити, формувати

думки, пізнавати світ в усьому його багатоманітті: природу, людей, тварин, мистецтво. На прикладі твору Марії Морозенко можемо пояснити учням, які функції мова виконує в словесному мистецтві. Адже крім інформативної (тема, ідея, сюжет), є ще естетична функція, яка закорінена у формі художнього твору (жанрі, художніх засобах). Володіння мовленням для письменника/письменниці – це вміння вибрати з мільйона слів необхідні для розкриття задуму та, застосувавши граматичні правила і норми, перетворити на художній текст. Продувати власні тексти – означає опановувати інструменти і засобами, що становлять мовний арсенал. Художні тексти відкривають такі можливості, оскільки спостереження за мовою тексту, його структурою, викладом сприяють формуванню вміння цілісно сприймати текст як літературний і мовний феномен, а також розвиткові творчих здібностей учнів.

На етапі узагальнення вивченого пропонуємо провести два інтегровані уроки, на яких застосовано текстоцентричний підхід. На першому з них буде опрацьована тема з української літератури «Урок розвитку мовлення (усно). Складання власного продовження розповіді про Хатіко» [13]. На другому уроці – тема з української мови «Написання есе з використанням простих і складних речень (за твором М. Морозенко «Вірність Хатіко»).

Мета першого уроку:

розвивати навички читання, аргументування власної думки; навички усного зв'язного мовлення учнів через складання власного продовження історії про Хатіко; формувати вміння використовувати діалог у текстах як засіб вираження думок та почуттів;

виховувати повагу до однокласників, до інакшої думки, любов до тварин.

Очікувані результати:

формування предметних компетентностей: застосовує здобуті знання для висловлення власних поглядів та переконань; установлює причинно-наслідкові зв'язки; виражає думки та почуття через інтонацію в діалозі; висловлює своє ставлення до міркувань інших осіб на основі прочитаних текстів.

На уроці створюємо емоційний настрій, налаштовуємо учнів на роботу з означеної

теми і пропонуємо повернутися до сюжету вивченого твору, пригадати закінчення і дати відповідь на запитання:

– Чи можна по-іншому можна завершити цю історію?

– Що могло статися далі?

– Як би ви хотіли завершити цю історію?

П'ятикласники висловлюють свої думки й на основі запропонованих варіантів історій (їх може бути 4–5) формуємо групи для створення розповідей. Нагадуємо учням, що для висловлення думки маємо використовувати різні речення: прості та складні. Можливі такі варіанти розповідей для роботи в групах:

1) Хатіко потоваришував з хлопчиком/дівчинкою, які щодня приходили до нього, йдучи зі школи, приносили йому смаколики, гралися з ним, щоби відволікти від сумних думок.

2) Хатіко забрав до себе один із працівників станції, в якого жив кіт, і таким чином тварини подружилися.

3) Один зі студентів професора, який бачив Хатіко на занятті в університеті, приїхав на станцію Сібуя, щоб побачити собаку, а згодом замешкав у цьому місті й забрав до себе Хатіко.

4–5) на розсуд учнів та вчителя.

Ці варіанти історій уже оформлені як складні речення, учням треба розгорнути їх зміст за допомогою кількох синтаксичних одиниць, сформувавши усну розповідь. Представляє історію один із членів групи.

Далі кожна група отримує ще одне завдання: створити діалог, який відбувається між персонажами розказаних історій. Важливо через репліки героїв передати їхні думки і почуття. Наприклад:

– Хатіко, ти знову прийшов сьогодні? – лагідно запитав працівник станції.

– Так, чекаю господаря, бо він обіцяв повернутися, – ніби відповів пес своїм поглядом.

– Минуло вже кілька років, а ти приходиш сюди щодня... – мовив чоловік, зітхнувши.

– Я знаю, що він любив мене, і тому буду чекати, – подумки промовив Хатіко, нахиливши голову.

– Я пропоную тобі поселитися в мене. У мене вдома живе тільки кіт. Сподіваюся, ти з ним потоваришуєш?

Не знаю. Можна спробувати, – підвів голову і з надією глянув людині в очі собака.

От і добре, – радісно відповів працівник станції. – Ходімо.

Після того, як усі групи представлять діалоги, разом зі здобувачами/здобувачками освіти робимо висновки щодо того, як змінилася розповідь, коли до неї додали діалог.

Розповідь перестає бути лише описом подій і думок автора. Діалог створює відчуття реальної розмови, ніби ми стаємо свідками події. Додається емоційність. Репліки персонажів передають їхні почуття безпосередньо: співчуття, сум, надію. Це робить текст більш зворушливим. Крім того, через діалог ми краще розуміємо, що думають і відчувають герої. Наприклад, працівник станції може виявити співчуття, а Хатіко – свою любов і відданість. У діалозі наявні прості й складні речення, питання, вигуки, що урізноманітнює текст і робить його більш наближеним до живого мовлення. Читач ніби стає свідком розмови, а не лише спостерігачем. Це підсилює співпереживання і зацікавленість.

Другий урок на тему «Написання есе з використанням простих і складних речень (за твором М. Морозенко «Вірність Хатіко») має **на меті** поглибити розуміння морально-етичного змісту цього оповідання, розвивати вміння висловлювати власні думки та почуття у формі есе, формувати навички використання простих і складних речень у письмових текстах, виховувати любов до тварин, відповідальність, чуйність, вміння співпереживати.

На початку заняття учитель мотивує п'ятикласників повернутися до оповідання про Хатіко, щоб висловити свої думки про вірність, самовідданість і любов. Актуалізуємо знання через запитання до учнів:

Чому ця історія зворушує людей?

Які риси характеру Хатіко ви можете назвати? Чого вона може навчити нас?

Наступний етап уроку – мовна частина, в якій спонукаємо учнів пригадати різновиди речень. Пропонуємо приклад простих речень: «Хатіко чекав господаря», «Минали роки». Завдання для учнів: із цих двох речень створити одне. Наприклад, «Хатіко чекав господаря, хоча минали роки». Звертаємо увагу на те, чим відрізняються ці речення, яку роль виконав сполучник,

окрім граматичної – поєднав дві частини складного речення. Очевидно, сполучник «хоч» містить протиставлення: очікування Хатіко відбувалося всупереч тому, що минали роки, і таким чином підкреслює силу відданості собаки, адже час не змінив його поведінки. Крім того, висловлювання стає більш виразним і зворушливим, підсилюється емоційність висловлювання, створюється драматичний ефект.

Практичне завдання для учнів (робота в парах): скласти усне висловлювання (3–4 речення) про те, що означає для вас історія Хатіко, використовуючи прості й складні конструкції, і презентувати перед класом.

Творче завдання – написати есе на тему: «Вірність, яка стала легендою: уроки від Хатіко» обсягом 8–10 речень, три з яких – складні, висловити власні думки й почуття.

Виклад треба робити за такою послідовністю: **у вступі** коротко написати про оповідання «Вірність Хатіко» М. Морозенко; **в основній частині** викласти свої думки й почуття, чого навчає це оповідання; **у висновку** – чому ця історія важлива для мене.

На уроці п'ятикласники читають написані есе. Колективно вибирають найкращі з робіт, оцінюють не тільки зміст, а й виклад, вміння користуватися мовними засобами. Інтегровані завдання допомагають створити невелике есе, поєднуючи літературний сюжет із граматичною вправністю.

Висновки. Таким чином, реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови та літератури в закладах загальної середньої освіти на засадах інтегрованого навчання дає змогу не лише формувати предметні компетентності, а й спрямовувати ціннісні орієнтири учнів. На прикладі оповідання «Вірність Хатіко» Марії Морозенко п'ятикласники мають можливість аналізувати текст на рівні змісту й мовних засобів, усвідомити цінності, про які йдеться у творі: значення відданості та любови, а також навчитися створювати власні тексти (усні/письмові) на основі художнього тексту, зокрема, розповіді-продовження; виражати власні думки й почуття у формі есе, спираючись на граматичні норми та правила української мови, використовуючи її лексичне багатство, синтаксичні конструкції: прості й складні речення, діалоги.

Поєднання літературного та мовного аналізу на уроках вивчення художнього твору забезпечує цілісність освітнього процесу, оскільки текст стає джерелом естетичного впливу й водночас матеріалом для мовної практики. Такий підхід сприяє розвитку комунікативних умінь і творчих здібностей, критичного мислення учнів, а також формує в них здатність бачити в літературному творі не лише сюжет, а й глибинну ідею, морально-етичні уроки, важливі для особистісного становлення.

Отже, реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови та літератури на засадах інтегрованого навчання забезпечує цілісне поєднання предметної мовної і літературної компетентностей. Використання художніх текстів як навчального матеріалу дає змогу одночасно розвивати вміння аналізувати зміст твору, оцінювати художні образи та засоби вираження, а також

практикувати граматично правильне і стилістично виразне мовлення.

Методично важливо поєднувати літературний аналіз з мовними вправами: аналіз епітетів, метафор, синтаксичних конструкцій, побудова складних речень, складання власних висловлювань і есе. Це дозволяє учням усвідомлювати, як текст слугує не лише джерелом знань і емоцій, а й засобом формування мовної культури. Інтеграція мови і літератури через текст створює умови для розвитку критичного мислення, творчих здібностей, читацької компетентності та комунікативних умінь, а також формує здатність школярів переносити здобуті знання в практичну мовну діяльність.

Таким чином, успішна інтеграція залежить від ретельного добору текстів, послідовності навчальних етапів та поєднання аналізу змісту з мовною практикою, що забезпечує комплексний розвиток учнів і підвищує ефективність освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Андрієць О.М. Текстоцентризм у розвитку дискурсивної компетентності сучасного старшокласника. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 3 (326). С. 97–106.
2. Варзацька Л.О. Міжпредметна інтеграція в системі компетентнісної мовної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2013. Вип. 40. С. 177–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44.
3. Голуб Н.М., Петрук В.Р. Шляхи реалізації текстоцентричного підходу до вивчення синтаксису на уроках української мови. *Шляхи реалізації текстоцентричного підходу до вивчення синтаксису на уроках української мови. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки ; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*). 2025. С. 41–54. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-41-54>.
4. Груба Т.Л. Формування громадянської компетентності учнів на уроках української мови в контексті інтеграції. *International scientific educational journal «The Innovation space»*. Польща, 2025. № 1. С. 50–58.
5. Груба Т.Л. Формування мовної особистості учня профільної школи засобами міжпредметної інтеграції. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. Наук. пр. Полтава : ПОІППО, 2014. С. 93–98.
6. Державний стандарт базової середньої освіти: URL: <https://surl.li/ovphiz>.
7. Качак Т., Близнюк Т. Технологія інтегрованого навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Освітні обрії*. 2023. Том 56. № 1. С.89–94. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.89-94>.
8. Морозенко М. Вірність Хатіко URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=20257>.
9. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / Т.О. Яценко та ін. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr_lit_5-6-kl_Yatsenko_ta_in_14_07.pdf.
10. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) / Н.Б. Голуб та ін. URL: <https://drive.google.com/file/d/1xIY5Ja2rMBHhXFC9bMSOtfG4VSZuMw/view>
11. Овдійчук Л.М. Психолого-педагогічні основи застосування інтегрованого навчання в освітній сфері. *Освітні обрії*. 2023. № 1. С. 20–26. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/7075/7305>.
12. Пахомова Н. Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 11. С. 250–256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_57.
13. Розробки уроків української літератури для 5 класу за Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук URL: <https://vsimpptx.com/author/literaturne-chitannya-t-yacenko-v-paharenko-o-slizhuk-5-klas>.
14. Розробки уроків української мови для 5-го класу за Н. Голуб, О. Горошкіною URL: <https://vsimpptx.com/author/ukrayinska-mova-n-golub-o-goroshkina-5-klas?page=9>.

References

1. Andriets, O. M. (2019). Tekstotsentryzm u rozvytku dyskursnoi kompetentnosti suchasnoho starshoklasnyka [Textocentrism in the Development of Discourse Competence of Modern High School Students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 3(326), 97–106. [in Ukrainian].
2. Varzatska, L. O. (2013). Mizhpredmetna intehtratsiia v systemi kompetentnisnoi movnoi osvity [Interdisciplinary Integration in the System of Competence-Based Language Education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Serii: Filolohichna – Scientific Notes of the National University “Ostroh Academy”. Philological Series*, 40, 177–180. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44 [in Ukrainian].
3. Holub, N. M., & Petruk, V. R. (2025). Shliakhy realizatsii tekstotsentrychnoho pidkходу do vyvchennia syntaksysu na urokakh ukrainskoi movy [Ways of Implementing the Textocentric Approach to Studying Syntax in Ukrainian Language Lessons]. *Naukovi zapysky. Serii “Psykhologo-pedahohichni nauky” (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Scientific Notes. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 41–54. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-41-54> [in Ukrainian].
4. Hrubá, T. L. (2025). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy v konteksti intehtratsii [Formation of Civic Competence of Students in Ukrainian Language Lessons in the Context of Integration]. *International Scientific Educational Journal “The Innovation Space”*, 1, 50–58. [in Ukrainian].
5. Hrubá, T. L. (2014). Formuvannia movnoi osobystosti uchnia profilnoi shkoly zasobamy mizhpredmetnoi intehtratsii [Formation of a Language Personality of a High School Student through Interdisciplinary Integration]. *Tekhnologii intehtratsii zmistu osvity: zbirnyk naukovykh prats – Technologies of Educational Content Integration: Collection of Scientific Works*, 93–98. Poltava: POIPPO. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (n.d.). Retrieved from: <https://surl.li/ovphiz> [in Ukrainian].
7. Kachak, T., & Blyzniuk, T. (2023). Tekhnolohiia intehtrovanoho navchannia na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Technology of Integrated Learning in Language and Literature Education]. *Osvitni obrii – Educational Horizons*, 56(1), 89–94. <https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.89-94> [in Ukrainian].
8. Morozenko, M. (n.d.). *Virmist Khatiko [Hachiko’s Loyalty]*. Retrieved from: <https://www.ukrplib.com.ua/books/printit.php?tid=20257> [in Ukrainian].
9. Yatsenko, T. O., Kachak, T. B., Kyzylova, V. V., Pakharenko, V. I., Diachok, S. O., Ovdiichuk, L. M., Slyzhuk, O. A., Makarenko, V. M., & Tryhub, I. A. (n.d.). Modelna navchalna prohrama “Ukrainska literatura. 5–6 klasy” [Model Curriculum “Ukrainian Literature. Grades 5–6”]. Retrieved from: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr_lit_5-6-kl_Yatsenko_ta_in_14_07.pdf [in Ukrainian].
10. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. (2023). Modelna navchalna prohrama “Ukrainska mova. 5–6 klasy” [Model Curriculum “Ukrainian Language. Grades 5–6”]. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1xIY5Ja2rMBHHxFC9bMSOtfG4VZuMuw/view> [in Ukrainian].
11. Ovdiichuk, L. M. (2023). Psykhologo-pedahohichni osnovy zastosuvannia intehtrovanoho navchannia v osvitnii sferi [Psychological and Pedagogical Foundations of Integrated Learning in Education]. *Osvitni obrii – Educational Horizons*, 1, 20–26. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/7075/7305> [in Ukrainian].
12. Pakhomova, N. (2013). Intehtratsiia yak providna tendentsiia rozvytku suspilstva ta osvity: istoryko-pedahohichni aspekt [Integration as a Leading Trend in the Development of Society and Education: Historical and Pedagogical Aspect]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii: Pedahohichni nauky – Origins of Pedagogical Mastery. Pedagogical Sciences Series*, 11, 250–256. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_57 [in Ukrainian].
13. Rozrobky urokiv ukrainskoi literatury dlia 5 klasu za T. Yatsenko, V. Pakharenko, O. Slyzhuk [Lesson Plans for Ukrainian Literature for Grade 5 According to T. Yatsenko, V. Pakharenko, O. Slyzhuk]. (n.d.). Retrieved from: <https://vsimpptx.com/author/literaturne-chitannya-t-yacenko-v-paharenko-o-slyzhuk-5-klas> [in Ukrainian].
14. Rozrobky urokiv ukrainskoi movy dlia 5 klasu za N. Holub, O. Horoshkinou [Lesson Plans for Ukrainian Language for Grade 5 According to N. Holub, O. Horoshkina]. (n.d.). Retrieved from: <https://vsimpptx.com/author/ukrayinska-mova-n-golub-o-goroshkina-5-klas?page=9> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.11.2025

Стаття прийнята 06.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ЮНАКІВ ІЗ ВІДХИЛЕННЯМИ ПОВЕДІНКИ

Даніліч-Скакун А. А.

старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0003-1167-605X

Бужинська С. М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0002-5103-0053

Єна А. С.

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

Статтю присвячено аналізу психофізіологічних особливостей емоційних переживань юнаків з відхиленнями поведінки та їх ролі у формуванні суїцидальних тенденцій. Розглянуто специфіку емоційного розвитку в юнацькому віці, що характеризується високою емоційною чутливістю, нестійкістю афективної регуляції та обмеженими когнітивними ресурсами для усвідомленого прийняття рішень. Показано, що гормональні та нейрофізіологічні зміни цього періоду посилюють коливання настрою і ускладнюють емоційну саморегуляцію. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів, що включали аналіз сучасних і класичних психофізіологічних теорій емоцій, системний і структурно-функціональний підходи, а також синтез наукових концепцій, пов'язаних з емоційною регуляцією та самоконтролем. Особлива увага приділена інтегративно-системним моделям, які пояснюють механізми невідповідності між очікуваним і реальним результатом дії, порушення роботи «швидких» емоційних реакцій та знижену ефективність системи саморегуляції, що часто спостерігається в юнаків. Окреслено зв'язок між ранніми емоційними труднощами, зокрема в дітей з особливими освітніми потребами, та подальшим розвитком девіантних форм поведінки, включно з імпульсивною, агресивною та автоагресивною. З'ясовано, що порушення емоційного стану часто призводять до фрустрації, соціальної дезадаптації та підвищення ризику суїцидальної поведінки. Виокремлено ключові психофізіологічні чинники суїцидальної схильності юнаків: емоційна вразливість, когнітивні спотворення (зокрема дихотомічне мислення), занижена самооцінка, депресивність, комунікативні труднощі та обмежений репертуар копінг-стратегій. Наголошено, що поєднання цих характеристик із низькою стресостійкістю та соціальною ізоляцією формує передумови для деструктивної поведінки. Результати роботи підкреслюють необхідність комплексного підходу до вивчення й корекції емоційних переживань юнаків із відхиленнями поведінки та акцентують актуальність психологічної підтримки як засобу профілактики суїцидальних проявів.

Ключові слова: емоційні переживання, психофізіологія емоцій, відхилення поведінки, суїцидальна поведінка, патопсихологія, зоопсихологічні дослідження, психофізіологічні механізми, дитина в інклюзивному просторі, нестандартна дитина, юнацький вік, профілактика і психологічна корекція, психологічний супровід.

Danilich-Skakun A. A., Buzhynska S. M., Yena A. S. Psychophysiological features of emotional experiences of young people with behavioral deviations

The article analyzes the psychophysiological features of emotional experiences in adolescent males with behavioral deviations and their role in the development of suicidal tendencies. It examines the specifics of emotional development during adolescence, characterized by high emotional sensitivity, unstable affect regulation, and limited cognitive resources for conscious decision-making. Hormonal and neurophysiological changes during this period intensify mood fluctuations and complicate emotional self-regulation. The study employed a combination of theoretical methods, including analysis of classical and contemporary psychophysiological theories of emotion, systemic and structural-functional approaches, and synthesis of concepts related to emotion regulation and self-control. Special attention is given to integrative-systemic models explaining discrepancies between expected and actual outcomes, impaired rapid emotional responses, and reduced self-regulation efficiency, frequently observed in adolescents. The connection between early emotional difficulties, particularly in children with special educational needs, and later development of deviant behaviors, including impulsive, aggressive, and self-aggressive forms, is highlighted. Emotional disturbances often lead to frustration, social maladaptation, and increased risk of suicidal behavior. Key psychophysiological factors of suicidal propensity in adolescents include emotional vulnerability, cognitive distortions (e.g., dichotomous thinking), low self-esteem, depressive tendencies, communication difficulties, and limited coping strategies. The combination of these characteristics with low stress tolerance and social isolation forms a foundation for destructive behavior. The results emphasize the need for a comprehensive approach to studying and correcting emotional experiences in adolescents with behavioral deviations and underline the importance of psychological support as a preventive measure against suicidal manifestations.

Keywords: *emotional experiences, psychophysiology of emotions, behavioral deviations, suicidal behavior, pathopsychology, zoopsychological research, psychophysiological mechanisms, child in an inclusive environment, atypical child, adolescence, prevention and psychological correction, psychological support.*

Вступ. Відхилення поведінки в юнацькому віці є серйозною соціально-психологічною проблемою, що потребує детального вивчення. Юнацький період характеризується високою емоційною чутливістю, нестабільністю афективної регуляції та активним формуванням особистісної ідентичності, що робить підлітків особливо вразливими до психоемоційних розладів та ризикової поведінки. Особливо актуальним є дослідження юнаків з відхиленнями поведінки, в яких порушення емоційної регуляції можуть підвищувати ризик імпульсивних суїцидальних спроб.

Психофізіологічні теорії емоцій дозволяють глибше зрозуміти механізми, що лежать в основі суїцидальної поведінки, зокрема роль дисбалансу між когнітивною оцінкою та афективною реакцією, а також недостатньо сформованої системи саморегуляції. У цьому контексті дослідження психофізіологічних аспектів емоційних переживань в юнаків з відхиленнями поведінки є актуальним для розроблення ефективних програм профілактики та підтримки.

Мета дослідження полягала у вивченні психофізіологічних особливостей емоційних переживань юнаків з відхиленнями поведінки та визначенні механізмів, що можуть сприяти ризику суїцидальної поведінки. Основні

завдання включали аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційної регуляції, дослідження імпульсивних та афективних реакцій, а також визначення можливих напрямів профілактичної роботи та психологічної підтримки.

Методи та методики дослідження. Для дослідження емоційних переживань юнаків з відхиленнями поведінки було використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів, що дало можливість здійснити глибокий аналіз феномену емоційних переживань. На першому етапі було здійснено ґрунтовний аналіз наукових джерел, що охоплюють як сучасні, так і класичні підходи дослідження психофізіологічних механізмів емоцій. Це дозволило класифікувати теорії за підходом до взаємозв'язку тіла, мозку і свідомості: периферичні, центральні, когнітивні, нейропсихологічні [5; 6]. На другому етапі застосовано системний аналіз, що дав змогу структурувати знання про різні аспекти емоційних переживань та їх вплив на поведінку і соціалізацію юнаків. Виділено ключові фактори, що визначають емоційні реакції та адаптацію молодих людей: індивідуальні (особистісні риси, рівень емоційної стійкості, когнітивні здібності), соціальні та контекстуальні (соціокультурне середовище, умови навчання, характер і сту-

піль впливу стресових чи травматичних подій) [1; 2]. Одночасно проведено синтез наукових підходів, що дозволив систематизувати різні теорії та гіпотези щодо взаємозв'язку психофізіологічних механізмів емоцій і поведінкових відхилень. Такий комплексний підхід забезпечив усебічне розуміння емоційних переживань юнаків та створив основу для подальшого аналізу взаємозв'язку емоцій, поведінки та соціальної адаптації.

Результати та дискусії. Емоційні переживання – це процес регуляції імпульсивної поведінки, яка ґрунтується на значимості зовнішніх впливів та їх корисному або шкідливому відображенні в житті людини. Вони виникають у відповідь на вплив середовища, яке або задовольняє, або не задовольняє потреби суб'єктів [3]. За дослідженнями психофізіологів, емоції можуть стимулювати енергетичні процеси в організмі: задоволення супроводжується посиленням іннервації м'язів, при цьому артеріоли розширюються, посилюється приплив крові до шкіри, шкіра розігрівається, кровообіг прискорюється, тканини тіла легко наповнюються необхідними речовинами та ін. Натомість фізичний прояв нещастя характеризується паралізуючим впливом на м'язи. У результаті сповільнюється і зменшується рух, звужуються кровоносні судини, виникає озноб, нестача повітря, важкість у грудях. У ширшому понятті «емоції» вважаються загальною реакцією індивіда, яка включає не лише психічний компонент, але й специфічні зміни тіла.

Узагальнення теоретичних досліджень дає можливість виділити функції емоційних переживань. Сигнальна функція полягає в тому, що за допомогою емоцій людина може виявити, наскільки важливий для неї об'єкт чи явище для задоволення її потреби. Емоції виникають, коли не вистачає компетенцій, необхідних для досягнення мети та компенсують цю недостатність. Емоції забезпечують продовження пошуку нової інформації, оскільки виникають кожного разу, коли потреба не задовольняється, а дія не дає очікуваного результату. Комунікативна функція проявляється в регуляції людського спілкування і супроводжується експресивними рухами, голосовими та вегетативними змінами (пітливість, почер-

воніння або блідість шкіри та ін.). Ці зовнішні прояви призначені для передачі інформації про переживання людини, формування відношення до об'єктів та явищ навколишнього світу. Від народження людина використовує емоції для спілкування з іншими людьми. У новонароджених вже сформовані деякі вроджені механізми емоційних переживань: посмішка (поки мимовільна, що свідчить про стан фізичного комфорту), плач вказує на якусь неприємність і змушує шукати і усувати її причину. Регуляційна функція полягає в тому, що стійкі емоційні переживання направляють поведінку суб'єкта, активізують або зменшують діяльність, допомагають подолати перешкоди, що виникають у процесі досягнення цілей. Механізми емоційної регуляції також знімають надмірне емоційне збудження. Коли емоції досягають крайньої напруги, це перетворюється на психофізіологічні процеси, як-от скорочення мимічних і дихальних м'язів (плач). Крім того, емоційний стан може впливати на всі когнітивні процеси, зокрема на сприйняття, пам'ять та мислення. Він може визначати яскравість і повноту сприйняття, впливати на швидкість і міцність пам'яті, сприяти стимулюванню уяви або, навпаки, гальмувати мислення.

Вивчення психофізіології емоційних переживань має тривалу історію, яка відображає зміну уявлень про співвідношення тілесного, мозкового та когнітивного компонентів цього складного психічного процесу. Протягом ХХ століття дослідники поступово переходили від спрощених пояснень до системного бачення емоцій як багаторівневих нейропсихологічних феноменів. З огляду на провідний механізм виникнення емоцій психофізіологічні теорії можна умовно об'єднати в чотири групи: периферичні (соматичні), центральні (нейрофізіологічні), когнітивно-фізіологічні, сучасні інтегративно-системні.

Периферичні (соматичні) – пояснюють емоційні переживання через тілесні реакції, які передують їх усвідомленню. Основні положення були висловлені незалежно один від одного американським психологом Вільямом Джеймсом і датським анатомом Карлом Георгом Ланге в 1880-х і 1990-х роках [5; 6]. Ці ідеї утворили основу теорії емоційної пери-

ферії, за якою емоції є наслідком фізіологічних змін у різних системах організму. Автор стверджує, «що ми сміємося не тому, що нам смішно, а тому, що сміємося». У заяві йдеться про те, що в центральній частині нервової системи змінилися довільні зміни виразу обличчя і пози – периферичні зміни, що призводять до непередбачуваної появи певної емоції, наприклад, тільки зовнішній образ гніву викликає у людини відчуття, що це таке. Хоча необхідно визнати наявність умовно-рефлекторного зв'язку між переживанням емоцій та їх зовнішніми та внутрішніми фізіологічними проявами, зміст емоцій не обмежується лише фізіологічними змінами в організмі. Це доводять експерименти, в яких фізіологічні прояви емоційних процесів були заблоковані, однак, незважаючи на це, особисті суб'єктивні переживання залишаються присутніми.

Теорія Р. Плутчика дуже близька до теорії Джеймса-Ланге. Вчений вважає, що емоції є адаптивними інструментами, які відіграють важливу роль у виживанні особин на всіх рівнях еволюції. Емоція (за Р. Плутчиком) – це складна реакція, що відповідає адаптивному біологічному процесу, загальному для всіх живих організмів [4]. Він вважав, що первинні емоції тимчасові, викликані зовнішніми подразниками. Існують фізіологічні та поведінкові комплекси вираження, пов'язані з кожною емоцією та кожною комбінацією емоцій (або субемоцій). Комплекси кожної головної емоції на фізіологічному та поведінковому рівнях визначаються як структури, справжню природу яких можна лише приблизно визначити.

Центральні (нейрофізіологічні) теорії пов'язують емоційні переживання з активацією мозкових структур (таламус, гіпоталамус, лімбічна система). Фізіологічна теорія емоційних реакцій І. Павлова вважає кору головного мозку і підкіркові структури основними механізмами емоцій. Вважається, що емоції та почуття є генетично детермінованим процесом, який визначається лімбічною системою і пов'язаною з нею вегетативною нервовою системою. Недостатня активація чи перезбудження кіркових і підкіркових центрів може призвести до депресивної поведінки людини, тоді як їх надмірна активація може викликати імпульсивну та неконтрольовану поведінку.

Права півкуля кори головного мозку визначає домінуючу роль у формуванні емоцій та почуттів. У гіпоталамусі ми знаходимо центри агресії, болю, задоволення і насолоди. За допомогою таких приладів, як ЕЕГ та шкірно-гальванічна реакція, можна об'єктивно вимірювати органічні зміни, що відбуваються в організмі людини під час емоційного стану, як-от біоелектрика мозку, провідність шкіри та час реакції. У поліграфі використовується ідея фіксації контрасту між емоційними станами, що виникають під час надходження до людини різної інформації [5; 6].

Американський психофізіолог Волтер Кеннон запропонував свою теорію емоційних переживань, за якою переживання емоцій є причиною вегетативних змін і м'язових реакцій організму, а головним мозковим субстратом для емоцій є таламус – ділянка мозку, яка передає інформацію від органів чуття до кори головного мозку [5].

Ідея В. Кеннона була підтверджена в дослідженнях Джеймса Олдса і Хосе Дельгадо. Зокрема, Д. Олдс дійшов висновку, що в глибинних структурах мозку існують так звані центри задоволення і болю. Дослідами на мишах він продемонстрував, що електрична стимуляція певних ділянок гіпоталамуса (за допомогою імплантованих електродів) призводить до появи експресивних емоцій: одних – позитивних, їх автор назвав «райськими» центрами, а інших – негативних емоцій, їх відповідно «центрами пекла».

Психоорганічна (таламічна) теорія У. Кеннона і П. Барда не дозволяє фізичним змінам у тілі проявлятися раніше емоцій. На думку авторів, емоції та почуття або передують фізичним змінам у тілі, або відбуваються разом із ними. Вони пов'язали роботу механізму відображення емоцій з впливом стимуляції на таламус. Саме звідси в кору головного мозку надходить імпульс збудження. За словами Т. Котик, «почуття та емоції, що виникають під час емоційних взаємодій і різних видів діяльності, призводять до різних емоційних станів. Так, радість, перемога, впевненість, гнів і страх посилюють мотивацію і активність людини, спонукаючи її до дій, тоді як біль, відчай пригнічують, послаблюють мотивацію та активність. Тобто емоції

є рушійною силою діяльності людини, натомість сама діяльність впливає на виникнення емоційних процесів [5].

Когнітивно-фізіологічні теорії підкреслюють роль когнітивної оцінки ситуації у формуванні емоційних переживань. Експериментальні дослідження когнітивних емоційних процесів почалися з праць Н. Грота дослідженням зв'язку між емоціями та психічними процесами, а також мораллю та розвитком свободи волі в людини. Особливу увагу Н. Грот приділяє розвитку емоцій і почуттям, пов'язуючи їх не тільки з думками, але і з відчуттями, тобто говорить про «емоційний тон відчуттів» [7].

У теорії «Когнітивної фізіології» Шахтера-Сінгера емоцію розглянуто як «недиференційоване хвилювання + знання». На його думку, фізіологічний стан, що стоїть за емоцією, однаковий для всіх емоцій, а якісні характеристики емоцій є результатом оцінки ситуації, тобто переживання емоцій залежить від автономного збудження та когнітивної інтерпретації емоцій.

У своїх роботах В. Вілюнас довів неможливість існування емоцій без когнітивних процесів, оскільки через взаємодію зі сприйняттям, пам'яттю та увагою емоції виконують оцінну та мотиваційну функції. Крім того, залежно від пізнавального змісту психічного образу емоції виділяють цілі та спонукають людину до відповідних дій [6; 7].

Леон Фестінгер розробив теорію когнітивного дисонансу, яка стверджує, що позитивні емоції виникають тоді, коли очікування людини збуваються, а її знання та міркування відповідають реальним результатам поведінки. На відміну від цього, негативні емоції виникають, посилюються і функціонують тоді, коли очікувані результати не відповідають тим, що насправді сталися, і виникає дисонанс між цими факторами [7].

Інтегративно-системні теорії інтегрують біологічні, когнітивні та афективні аспекти, розглядаючи емоції як результат взаємодії мозкових мереж і соматичних сигналів [4; 6; 8]. Емоції як продукт еволюції та механізм адаптації до життя у тваринному світі розглядав Петро Анохін [1]. Він стверджує, що емоції мають важливе значення для встановлення та стабілізації раціональної поведінки як у тварин, так і в людей. Позитивні емоції, які виникають у разі досягнення мети, фіксуються в пам'яті й можуть бути використані для досягнення аналогічних корисних результатів відповідно до умов. П. Анохін поєднав фізіологічні процеси з психічними явищами, розглядаючи емоцію як системоутворювальний фактор поведінки. Емоційна реакція сигналізує про ступінь задоволення або фрустрації потреби, тобто виконує регуляторну і мотиваційну функцію (табл. 1).

Сучасні нейропсихологічні підходи інтегрують біологічні, когнітивні та афективні

Таблиця 1

Психофізіологічні теорії емоцій

Автор(и), рік	Основна ідея	Механізм виникнення емоції	Ключові поняття
В. Джеймс, К. Ланге (1884–1885)	Емоція є результатом усвідомлення тілесних змін	Подія → фізіологічна реакція → усвідомлення → емоція	Тіло спочатку реагує, психіка усвідомлює
В. Кеннон, Ф. Бард (1927)	Емоції та тілесні реакції виникають одночасно	Подія → активація таламуса → (емоція + тілесна реакція)	Центральна роль таламуса й гіпоталамуса
С. Шахтер, Дж. Сінгер (1962)	Емоція = фізіологічне збудження + когнітивна оцінка	Подія → збудження → інтерпретація → емоція	Контекст визначає якість емоції
Дж. Пейпс (1937)	Емоції виникають у нейронному колі мозку	Взаємодія гіпоталамуса, гіпокампа, таламуса, кори	«Коло Пейпса», лімбічна система
П. Мак-Лін (1949–1952)	Еволюційна структура мозку визначає типи емоцій	Рептильний мозок + лімбічна система + неокортекс	Теорія «триєдиного мозку»
Ж. Леду, А. Демасьо, П. Анохін, Я. Панксепп (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.)	Емоції як результат взаємодії нейронних систем	«Швидка» й «повільна» дороги емоцій, соматичні маркери, базові афективні системи	Мигдалеподібне тіло, соматичні сигнали, афективні мережі

аспекти емоцій [4; 8; 9; 10]. Жозеф Леду досліджував дві «дороги емоцій» – швидку, інстинктивну через таламус і мигдалеподібне тіло, та повільну, усвідомлену через кору; Антоніо Демасьо показав роль соматичних маркерів у прийнятті рішень; Як Панксепп описав базові емоційні системи мозку (SEEKING, FEAR, RAGE, CARE, PLAY), що забезпечують фундаментальні емоційні реакції у людини і тварин.

Отже, еволюція психофізіологічних теорій емоцій демонструє рух від редукціоністського пояснення – коли емоції розглядалися лише як тілесні реакції, – до інтегративних нейронаукових моделей. Периферичні теорії (Джеймс–Ланге) заклали підґрунтя для ідеї тілесної природи емоцій. Центральні концепції (Кеннон – Бард, Пейпс, Мак-Лін) розкрили роль мозкових структур у генерації емоційних станів. Когнітивно-фізіологічний напрям (Шахтер – Сінгер) уперше показав, що інтерпретація ситуації є необхідною умовою усвідомленого емоційного досвіду. Сучасні нейропсихологічні підходи (Леду, Демасьо, Панксепп) поєднують тілесні, когнітивні та афективні рівні, розглядаючи емоції як результат інтеграції мозкових, соматичних і соціальних процесів.

Важливим аспектом дослідження було вивчення емоційних переживань, що виникають в юнаків з відхиленнями поведінки. Юнацький вік – найбільш емоційний і критичний період розвитку, пов'язаний зі специфічними емоційними труднощами. Це час кризи для адаптації до балансу. Юнацький вік вважається особливо «емоційно насиченим», тому дослідження емоційного розвитку юнаків посіли провідне місце в психології. В юнацькому віці активно розвивається соціальне пізнання – здатність розуміти соціальні відносини, що визначає прийняття юнаками соціальних ролей. Юнаки здатні розділяти перспективу соціальної системи, яка створює середовище для нормального спілкування та повного взаєморозуміння. Юнаки перебувають у стані «соціального витіснення», у неструктурованій соціальній та психологічній сфері. Відсутність достатньо сформованих когнітивних структур для свідомого прийняття рішень спричиняє невизначеність

у поведінці й окреслює широкий спектр можливих індивідуальних реакцій – від адаптивних до девіантних [2; 3].

Фізіологічні особливості юнацького віку, зумовлені гормональними змінами та інтенсивним фізичним розвитком, також впливають на емоційну сферу. Психологічний дисбаланс юнацького віку і характерні для нього різкі зміни настрою від хвилювання до пригніченості й від депресії до збудження вчені пояснюють як зниженням механізмів умовного гальмування, так і нестійкістю регуляторних процесів.

Часто подібні особливості емоційних переживань спостерігаються у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У ранньому віці вони проявляються у вигляді підвищеної вразливості, труднощів у регуляції емоцій та адаптації до соціального середовища [1; 3]. В юнацькому віці ці характеристики можуть трансформуватися в більш виражені форми відхилень поведінки – імпульсивну, агресивну або автоагресивну. Така динаміка свідчить, що ранні емоційні особливості дітей з ООП часто стають передумовою ризикованих форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці, включно із суїцидальною схильністю.

Настрій та емоційні реакції юнаків у цей період можуть істотно впливати на їхню поведінку. Дослідники вказують, що порушення емоційного стану здатні спричинити широкий спектр відхилень поведінки. Кризи розвитку, ендокринні «шторми», посилене прагнення незалежності та дорослості, дистанціювання від батьківської опіки – усе це підсилює емоційні переживання, особливо в юнаків із вже наявними поведінковими труднощами. Унаслідок недостатньої сформованості навичок розпізнавання й регуляції емоцій юнаки часто неправильно інтерпретують власні почуття або ігнорують їх. Це призводить до накопичення негативних переживань і потреби розрядити внутрішню напругу через поведінкові реакції. Такими реакціями можуть бути різні прояви девіантної поведінки: агресивні дії щодо інших, вербальна агресія, порушення соціальних норм, втечі, ризикована поведінка чи інші форми дезадаптації, включно із суїцидальною поведінкою.

Таким чином, емоційні переживання юнацького віку є одним із ключових чинників формування відхилень поведінки, а особливо

таких її проявів, як суїцидальна активність. Питання розвитку емоційних переживань юнаків із суїцидальними тенденціями традиційно перебувають у центрі психологічних досліджень і залишаються вкрай актуальними.

Результати досліджень чітко вказують на те, що емоційні переживання юнаків, схильних до суїцидальної поведінки, мають певні особливості [1–3]. Схильність юнаків до суїцидальної поведінки зумовлюється поєднанням емоційної вразливості, когнітивних спотворень і недостатнього розвитку комунікативних та копінгових навичок. Передусім для таких осіб характерна знижена толерантність до емоційних навантажень. Юнаки цієї групи відзначаються високою сенситивністю, емоційною крихкістю, надмірною ранимістю, що утруднює адаптацію до фрустраційних ситуацій і соціальних викликів. Важливою рисою є дихотомічне (чорно-біле) мислення: схильність до полярних оцінок себе та світу («усе або нічого», «добре – погано», «я повністю невдаха» чи «я досконалий»). Така когнітивна жорсткість знижує гнучкість поведінкових стратегій і підвищує ризик афективних зривів у ситуаціях невдачі чи міжособистісного конфлікту.

Нейропсихологічні дослідження засвідчують, що в юнаків із суїцидальними тенденціями може бути знижена словесна швидкість (*verbal fluency*) – показник, який відображає здатність до вербального самовираження. Це вказує на комунікативні труднощі: юнаки погано формулюють власні емоції, не вміють прямо просити про допомогу чи вербалізувати внутрішній біль. Унаслідок цього емоційне напруження не знаходить конструктивного виходу і може трансформуватися в деструктивні дії.

Також спостерігається занижена або нестійка самооцінка, що поєднується з високим рівнем депресивності. У більшості випадків у таких осіб обмежений репертуар копінг-стратегій: відсутнє почуття гумору як механізм зниження напруження, не розвинена здатність до переосмислення подій, слабо сформовані навички самопідтримки та пошуку соціальної допомоги. Характерними є примітивні механізми психологічного захисту (витіснення, заперечення, проєкція),

які активізуються в умовах стресу. Унаслідок цього будь-яка стресова ситуація сприймається як катастрофічна і така, що не має вирішення.

Отже, юнаки з подібними психологічними характеристиками демонструють низьку стресостійкість, недостатню комунікативну компетентність, когнітивну ригідність і дефіцит адаптивних стратегій. У поєднанні із соціальною ізоляцією це створює ґрунт для формування суїцидальної поведінки як спроби уникнути нестерпного внутрішнього болю.

Дослідження показало, що в юнаків з відхиленнями поведінки проявляються порушення емоційної регуляції, які створюють підвищений ризик суїцидальної поведінки. Значна невідповідність між очікуваним і реальним результатом дій формує негативні емоційні стани, фрустрацію та психічну напругу. В юнаків під впливом сильного емоційного збудження домінують імпульсивні реакції, що випереджають раціональну оцінку ситуації, пояснюючи схильність до імпульсивних суїцидальних спроб.

Отримані дані підтверджують психофізіологічні теорії емоцій. В юнаків з відхиленнями поведінки спостерігається дисбаланс між когнітивною оцінкою та афективною реакцією, що знижує ефективність системи саморегуляції та підвищує ризик суїцидальної поведінки. Особливу увагу слід приділити роботі з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами, оскільки раннє виявлення порушень емоційної регуляції та надання підтримки може запобігти розвитку суїцидальних тенденцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальному вивченні психофізіологічних механізмів емоційної регуляції в юнаків із відхиленнями поведінки, а також у розробленні ефективних програм профілактики та підтримки, які допоможуть запобігти формуванню суїцидальних намірів та імпульсивної поведінки. Особливу увагу слід приділити психологічній підтримці, адаптованій для дітей з особливими освітніми потребами, що сприятиме формуванню навичок саморегуляції та здатності до безпечної соціальної інтеграції або висловити його у формі «мовчазного крику про допомогу».

Висновки. Психофізіологічні теорії емоцій дають можливість глибше зрозуміти емоційні механізми, що лежать в основі суїцидальної поведінки в юнацькому віці. Згідно з концепцією П. Анохіна, емоції є результатом оцінки результату дії щодо очікуваного «акцептора результату». Коли між очікуваним і реальним результатом виникає значна невідповідність, формується негативний емоційний стан, який може викликати фрустрацію, втрату сенсу та психічну напругу. В юнацькому віці, коли система саморегуляції ще недостатньо зріла, такі емоційні розбіжності переживаються особливо гостро.

Дослідження Ж. Леду показали, що за активності мигдалеподібного тіла домінує імпульсивна, «швидка» емоційна реакція, яка часто випереджає раціональну оцінку ситуації. Це пояснює імпульсивний характер суїцидальних спроб у підлітків і юнаків, які перебувають під впливом сильного емоційного збудження.

Таким чином, з позицій психофізіології схильність до суїцидальної поведінки в юнаків можна розглядати як наслідок порушення емоційної регуляції, невідповідності між когнітивною оцінкою і афективною реакцією, а також зниження ефективності системи зворотного зв'язку, що відповідає за адаптивну поведінку.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні чинники суїцидальної поведінки підлітків. *Психологічний журнал*. 2019. Т. 5. № 3. С. 56–64.
2. Чабан О.С., Хомич Г.М. Емоційна регуляція як предиктор ризикованої поведінки підлітків. *Український вісник психоневрології*. 2020. Т. 28. № 1. С. 45–51.
3. Стасюк В.М. Нейропсихологічні аспекти емоційної регуляції у старшокласників. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 54. С. 233–245.
4. LeDoux J. E., Brown R. A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114, № 10. P. E2016–E2025. DOI: 10.1073/pnas.1619316114
5. Panksepp J., Biven L. *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W. W. Norton, 2012.
6. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*. 2009. Vol. 23, № 1. P. 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031.
7. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, № 1. P. 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.
8. Klonsky E. D., May A. M. The Three-Step Theory (3ST) of suicide. *International Journal of Cognitive Therapy*. 2015. Vol. 8, № 2. P. 114–129. DOI: 10.1521/ijct.2015.8.2.114.
9. O'Brien K. H., Dedert E. Emotion dysregulation and suicide risk in adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 281. P. 135–147. DOI: 10.1016/j.jad.2020.11.043.
10. Vaillancourt T., Brittain H., et al. Bullying and suicidal behaviours among adolescents with learning disabilities and ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2020. Vol. 48, № 3. P. 407–421. DOI: 10.1007/s10802-019-00603-1.

References

1. Bondarenko, O. F. (2019). Psykholohichni chynnyky suitsydalnoi povedinky pidlitkiv [Psychological factors of suicidal behavior in adolescents]. *Psykholohichni zhurnal – Psychological Journal*, 5(3), 56–64. [in Ukrainian].
2. Chaban, O. S., Khomych, H. M. (2020). Emotsiina rehuliatsiia yak predyktor ryzykovanoi povedinky pidlitkiv [Emotion regulation as a predictor of risky behavior in adolescents]. *Ukrainskyi visnyk psykonevrolohii – Ukrainian Journal of Psychoneurology*, 28(1), 45–51. [in Ukrainian].
3. Stasiuk, V. M. (2021). Nevropsykholohichni aspekty emotsiinoi rehuliatsii u starshoklasnykiv [Neuropsychological aspects of emotion regulation in senior students]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 54, 233–245. [in Ukrainian].
4. LeDoux, J. E., & Brown, R. (2017). A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(10), E2016–E2025. DOI: 10.1073/pnas.1619316114. [in English].
5. Panksepp, J., & Biven, L. (2012). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. New York: W. W. Norton. [in English].
6. Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031. [in English].

7. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781. [in English].
8. Klonsky, E. D., & May, A. M. (2015). The three-step theory (3ST) of suicide. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(2), 114–129. DOI: 10.1521/ijct.2015.8.2.114. [in English].
9. O'Brien, K. H., & Dedert, E. (2021). Emotion dysregulation and suicide risk in adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 281, 135–147. DOI: 10.1016/j.jad.2020.11.043. [in English].
10. Vaillancourt T., Brittain H., et al. (2020). Bullying and suicidal behaviours among adolescents with learning disabilities and ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(3), 407–421. DOI: 10.1007/s10802-019-00603-1. [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.11.2025

Стаття прийнята 06.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

PAIR AND GROUP WORK AS A FACTOR IN DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AMONG STUDENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS

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

Kitura H. Ya.

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-7271-6364

Prokop I. A.

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: 0000-0001-6683-5922

This study investigates the impact of classroom interaction type – pair work versus group work – on the speaking fluency of medical English for Specific Purposes (ESP) learners. The relevance of the study is determined by the increasing demands on the communicative competence of future medical professionals. Effective oral professional communication is a key component of medical practice, particularly in the context of international professional interaction and intercultural communication. The aim of the study is to conduct a comparative analysis of the effectiveness of pair and group work as factors in the development of oral speech productivity among medical students, as well as to determine their didactic potential within the framework of teaching English for Specific Purposes. Sixty medical students were assigned to two groups of 30. The students completed specialised communicative tasks incorporating professional medical terminology, role-play activities, and simulations of typical clinical situations closely approximating real professional practice. Students' oral productivity was assessed using both quantitative and qualitative indicators, including words per minute, pause frequency, level of speech fluency, as well as measures of accuracy, coherence, and appropriateness of professional vocabulary use. The results indicate that group work promotes higher levels of oral productivity and more effective task performance as a result of active discussion and interaction among students. At the same time, it is demonstrated that pair work creates a more controlled and psychologically comfortable learning environment, which facilitates accurate and confident use of professional vocabulary, reduces cognitive load, and ensures stable oral speech production. The findings have significant practical implications for the development and improvement of didactic strategies in the course English for Specific Purposes, as they provide a sound basis for the effective integration of pair and group work in order to enhance students' oral speech productivity and to foster the development of professional communicative competence in a specialised professional context.

Keywords: speaking fluency, English for Specific Purposes (ESP), classroom interaction, pair work, group work.

Єлагіна Н. І., Кітура Г. Я., Прокоп І. А. Парна та групова робота як ефективний чинник розвитку усного мовлення здобувачів медичних закладів вищої освіти під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням

У статті досліджено вплив типів аудиторної взаємодії – парної та групової роботи – на розвиток усного мовлення здобувачів медичних закладів вищої освіти в процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до рівня комунікативної компетентності майбутніх медичних фахівців, для яких ефективно усне професійне спілкування є ключовою складовою частиною фахової діяльності в умовах міжнародної

професійної взаємодії та міжкультурної комунікації. Метою дослідження є порівняльний аналіз ефективності парної та групової роботи як чинників формування усної мовленнєвої продуктивності здобувачів медичної освіти, а також визначення їх дидактичного потенціалу в контексті викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Описано педагогічний експеримент, в якому взяли участь 60 студентів медичного факультету, розподілених на дві групи по 30 осіб, які виконували спеціалізовані комунікативні завдання з використанням професійної медичної термінології, рольових ігор та моделювання типових клінічних ситуацій, наближених до реальної професійної діяльності. Усну продуктивність здобувачів освіти оцінювали за кількісними та якісними показниками, зокрема за кількістю слів на хвилину, частотою пауз, рівнем плавності мовлення, а також за показниками точності, когерентності та доречності використання фахової лексики. Результати свідчать, що групова робота сприяє підвищеній усній продуктивності та ефективності виконання завдань завдяки активному обговоренню та взаємодії між студентами. Водночас доведено, що парна робота створює більш контрольоване й психологічно комфортне середовище, яке сприяє точному й упевненому використанню професійної лексики, зменшенню когнітивного навантаження та забезпеченню стабільної усної мовленнєвої продуктивності. Отримані результати мають важливе практичне значення для формування та вдосконалення дидактичних стратегій з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням», оскільки дозволяють обґрунтовано й ефективно поєднувати роботу в парах і групах з метою підвищення рівня усної мовленнєвої продуктивності та розвитку професійної комунікативної компетентності здобувачів освіти у фаховому середовищі.

Ключові слова: усна мовленнєва продуктивність, англійська мова за професійним спрямуванням, взаємодія в аудиторії, робота в парах, робота в групах.

The problem formulation. Speaking fluency is a core component of communicative competence in second language acquisition, particularly in professional contexts such as medical English for Specific Purposes (ESP). Fluency not only reflects learners' ability to produce language quickly and accurately but also their capacity to manage discourse, negotiate meaning, and communicate effectively in authentic professional situations [5; 7].

Classroom interaction plays a pivotal role in the development of speaking fluency. Interactionist perspectives in second language acquisition emphasize that meaningful communication with peers promotes language acquisition by providing opportunities for output, feedback, and cognitive engagement [8; 3]. Two common interaction formats in language classrooms are pair work and group work, each offering distinct cognitive and social affordances. Pair work reduces learner anxiety and allows focused, scaffolded practice, whereas group work exposes learners to multiple interlocutors, enhancing negotiation of meaning, turn-taking, and collaborative problem-solving [4, p. 287].

In the context of medical ESP, fluency is particularly critical. Medical professionals must communicate effectively with patients, colleagues, and interdisciplinary teams, using precise terminology and coherent discourse. However, research on the comparative effects of pair

versus group work on fluency in medical ESP learners remains limited. Most existing studies focus on general English language learners, with few examining discipline-specific contexts where both technical accuracy and communicative efficiency are essential [9].

This study addresses this gap by investigating the impact of classroom interaction type – pair work versus group work – on speaking fluency among medical ESP learners. Fluency was assessed using multiple objective metrics, including words per minute (WPM), pauses per minute, fluency scores, and performance ratings, providing a comprehensive evaluation of learners' spoken output. The findings aim to inform evidence-based pedagogical strategies for enhancing fluency in ESP classrooms, with implications for both task design and assessment practices.

Analysis of recent research and publications. Classroom interaction is a critical factor influencing speaking fluency in second language acquisition. According to M. Swain, productive interaction facilitates language development by promoting output that triggers cognitive processing [8, p. 479]. R. Ellis and N. Shintani highlight that pair work often reduces learner anxiety, allowing for immediate feedback, while group work fosters negotiation of meaning and collaborative problem-solving, which can lead to more extended speech production [3].

Building on these insights, it becomes evident that different types of classroom interaction – pair work versus group work – may have distinct effects on measurable aspects of speaking fluency. While pair work provides a more controlled environment conducive to accuracy and confidence, group work encourages extended discourse through collaborative negotiation. Therefore, to fully understand the impact of interaction type on oral proficiency, it is essential to examine fluency not only qualitatively but also through objective metrics such as words per minute and pause frequency, which capture the automaticity and flow of speech.

Fluency in spoken language is commonly assessed using multiple metrics, including words per minute, pauses per minute, and qualitative fluency ratings [5]. Studies demonstrate that higher WPM and fewer unfilled pauses indicate greater automaticity in language production [7].

These findings highlight that fluency metrics alone may not fully capture the effects of interaction type on language development. While measures such as words per minute and pause frequency provide insight into automaticity and speech flow, the content, context, and purpose of interaction also shape learners' oral performance. In particular, task design tailored to specific professional domains, such as ESP at medical universities, can mediate how pair or group activities impact both the quantitative and qualitative aspects of spoken language.

Recent research emphasizes the importance of tailored interaction tasks for ESP learners, particularly in medical education. Kuo et al. found that medical students participating in role-play simulations in pairs increased their use of medical terminology, whereas small-group case discussions enhanced their discourse management and pragmatic competence [4]. Similarly, Ursa et al. reported that group-based problem-solving in medical ESP courses led to significant improvements in fluency scores and accuracy, suggesting that interaction type influences both the quantity and quality of spoken output [9].

In the Ukrainian context, scholars have also contributed important insights into how classroom interaction affects speaking fluency in ESP settings. Andrieiev et al, for instance, examined the role of pair and group work in developing

medical English communication skills among Ukrainian nursing students, emphasizing that collaborative tasks enhance both lexical accuracy and discourse management [2, p. 13]. Similarly, A. Anisimova investigated the effects of interaction type on fluency metrics, including words per minute and pause frequency, finding that group-based discussions promoted more complex and extended speech compared to dyadic activities [1]. N. Sherstiuk explored task-based approaches in medical ESP courses, demonstrating that integrating structured pair work with problem-solving group tasks optimized learners' oral performance and professional language proficiency [6, p. 89]. These studies collectively underscore the significance of interactional format for ESP learners in Ukrainian higher education, providing a localized evidence base that complements international findings and supports the current study's focus on fluency outcomes in medical ESP classrooms.

Although general second language acquisition studies highlight the benefits of both pair and group work, there is limited empirical research comparing these interaction types specifically in medical ESP contexts with detailed fluency metrics. This study addresses this gap by examining the effects of interaction type on the fluency of medical ESP learners using quantitative and performance-based measures.

Research aim and the tasks. The purpose of this study is to examine the impact of classroom interaction type – specifically, pair work versus group work – on the speaking fluency of medical English for Specific Purposes (ESP) learners, providing empirical evidence on the effectiveness of these pedagogical approaches.

By identifying the relative benefits of pair and group work, the study seeks to inform evidence-based instructional strategies in ESP classrooms, enabling educators to optimize task design, enhance learners' verbal output, and support the development of both technical accuracy and communicative competence in professional medical contexts. To achieve this purpose, the research sets out the following objectives: (1) to compare the effect of pair work and group work on words per minute, pauses per minute, fluency scores, and performance ratings in medical ESP learners;

(2) to analyze the pedagogical implications of different interaction types for improving speaking fluency in professional contexts.

Research methods. The study involved 60 medical ESP learners at an intermediate level, divided into two groups: pair work ($n = 30$) and group work ($n = 30$). Participants engaged in a series of speaking tasks tailored to medical ESP contexts (see Example Classroom Tasks). Each session was audio-recorded, and spoken output was analyzed for the following metrics:

- words per minute (wpm);
- pauses per minute;
- fluency scores (scale of 1–5, rated by two independent ESP instructors);
- performance ratings (task completion, coherence, and lexical accuracy).

Statistical analysis involved descriptive statistics, *t*-tests, and ANOVA to compare the effect of interaction type on fluency measures. Interrater reliability for fluency scores was assessed using Cohen's kappa ($\kappa = 0.82$).

Results of the research. The quantitative analysis compared the impact of pair work and group work on speaking fluency metrics among 60 medical ESP learners. To explore these differences in depth, several objective metrics of speaking fluency were analyzed, including verbal output, pausing patterns, overall fluency ratings, and task performance. This multifaceted approach allowed for a comprehensive comparison of how pair and group interaction formats influence both the quantity and quality of spoken language in medical ESP learners. The distinctions between the two interaction types are summarized in terms of words per minute, pauses per minute, fluency scores, and performance ratings.

Words per minute (WPM). Learners engaged in group work produced significantly more

words per minute (105.7 ± 14.1) than those in pair work (92.4 ± 12.3), $t(58) = 3.72$, $p < 0.001$. This suggests that the extended interaction opportunities in group discussions facilitated higher verbal output.

Pauses per minute. Participants in group work exhibited more pauses per minute (17.2 ± 4.1) than those in pair work (14.6 ± 3.2), $t(58) = 2.84$, $p = 0.006$. This increase likely reflects the cognitive load associated with turn-taking, negotiation of meaning, and managing multiple interlocutors simultaneously.

Fluency scores. Overall fluency ratings were slightly higher for group work (4.1 ± 0.5) compared to pair work (3.8 ± 0.6), $t(58) = 2.10$, $p = 0.039$, indicating a modest advantage in ease of expression and coherence for group interactions.

Performance ratings. Task performance, measured by completion, coherence, and lexical accuracy, was superior in group work (4.3 ± 0.4) compared to pair work (4.0 ± 0.5), $t(58) = 2.91$, $p = 0.005$. Group discussions provided learners with broader exposure to peer language use and collaborative problem-solving, contributing to more effective task fulfilment. A detailed comparison of these fluency metrics between pair work and group work learners is presented in Table 1.

To further illustrate these differences, Fig. 1 presents a visual comparison of fluency metrics between pair work and group work learners. The figure highlights the patterns observed in verbal output, pause frequency, overall fluency, and task performance, clearly demonstrating the advantages of group interactions in promoting higher word production and more effective task completion, while also reflecting the slightly increased cognitive load evidenced by more frequent pauses.

Table 1

Comparison of Fluency Metrics Between Pair Work and Group Work

Metric	Pair Work ($n = 30$)	Group Work ($n = 30$)	t-value	p-value	Interpretation
Words per minute (WPM)	92.4 ± 12.3	105.7 ± 14.1	3.72	<0.001	Group work significantly higher
Pauses per minute	14.6 ± 3.2	17.2 ± 4.1	2.84	0.006	More pauses in group work due to negotiation and turn-taking
Fluency score (1–5)	3.8 ± 0.6	4.1 ± 0.5	2.10	0.039	Slightly higher in group work
Performance rating (task completion, 1–5)	4.0 ± 0.5	4.3 ± 0.4	2.91	0.005	Group work leads to better discourse management

Notes: values are means \pm SD. Independent samples *t*-tests were used to compare pair vs. group work.

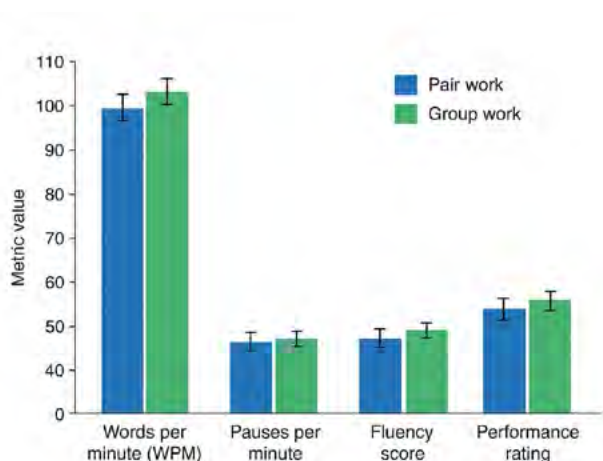


Fig. 1. Fluency Metrics by Interaction Type

Discussion. The results indicate that classroom interaction type significantly influences speaking fluency in medical ESP learners. Group work was associated with higher words per minute and performance ratings, suggesting that multi-party discussions foster greater verbal production and more complex discourse. These findings align with R. Ellis and N. Shintani's observation that collaborative negotiation of meaning encourages extended speech and cognitive engagement [3].

The higher number of pauses in group work can be interpreted as a natural consequence of managing turn-taking and processing input from multiple interlocutors, reflecting the cognitive demands of group discourse [5]. In contrast, pair work offers a more controlled environment, reducing cognitive load and allowing learners to maintain a steadier flow, though at a slightly lower overall output.

Fluency scores indicate that group interactions may promote greater ease of expression over time. This finding supports the notion that interaction with multiple peers exposes learners to a wider range of vocabulary and phrasing, enhancing lexical retrieval and communicative confidence [4].

From a pedagogical perspective, these results suggest that a blended approach incorporating both pair and group work may be most effective in medical ESP instruction. Pair work tasks can scaffold initial confidence and technical accuracy, while group work tasks provide opportunities for extended discourse, collaborative problem-solving, and pragmatic skill development.

Moreover, linking task design to quantifiable fluency metrics allows teachers to systematically

monitor progress, identify areas requiring additional support, and adjust interaction formats to optimize both linguistic output and communicative competence.

The findings of the present study align with previous research conducted by Ukrainian scholars in the field of ESP and classroom interaction. Consistent with Andrieiev et al and Anisimov, the current results indicate that group work facilitates greater verbal output and more complex discourse compared to pair work, while pair work supports accurate and confident use of medical terminology [2; 1]. These outcomes suggest that the cognitive and social affordances of group interaction – such as turn-taking, negotiation of meaning, and exposure to multiple peer contributions – play a crucial role in enhancing speaking fluency, echoing the task-based recommendations proposed by N. Sherstiuk [6]. By confirming and extending these local findings, the present study reinforces the pedagogical value of strategically combining pair and group work in medical ESP classrooms to optimize learners' communicative competence and professional language skills.

Building on these insights, several pedagogical implications emerge for designing medical ESP courses. The distinct advantages of pair and group work, as evidenced by both qualitative observations and quantitative fluency metrics, suggest that different interaction formats serve complementary functions in language development. Translating these findings into classroom practice can guide instructors in selecting the most appropriate interaction type to achieve specific learning goals, from terminology acquisition to the development of fluent, spontaneous speech, as illustrated by the following recommendations:

Pair work is recommended for initial practice of medical terminology and structured dialogues.

Group work is optimal for complex problem-solving, case discussions, and promoting spontaneous, fluent speech.

Fluency metrics (WPM, pauses, scores, performance ratings) provide objective evidence for assessing the effectiveness of interaction types.

These results demonstrate that classroom interaction type is a crucial determinant of speaking fluency in medical ESP contexts, with group work offering measurable benefits for verbal

output and discourse management, while pair work provides a supportive environment for accurate, controlled practice.

Conclusions and prospects of further research. This study demonstrates that classroom interaction type has a significant impact on the speaking fluency of medical ESP learners. Group work was associated with higher words per minute, improved performance ratings, and slightly higher fluency scores, indicating that multi-party discussions foster extended verbal output, collaborative problem-solving, and more effective discourse management. Conversely, pair work provided a controlled environment that reduced cognitive load and supported accurate, confident use of medical terminology, though overall output was slightly lower.

The findings highlight the importance of integrating both interaction types into ESP instruction. Pair work is particularly useful for struc-

tured practice of technical language and initial confidence building, while group work enhances spontaneous speech, negotiation of meaning, and pragmatic competence. Linking classroom tasks to measurable fluency metrics – including words per minute, pauses per minute, fluency scores, and performance ratings – enables instructors to monitor progress objectively and tailor pedagogical strategies to learners' needs.

Future research could explore longitudinal effects of combined pair and group work on fluency, as well as the impact of interaction types on other aspects of language competence, such as lexical diversity, syntactic complexity, and intercultural communication skills. In the context of medical ESP, this evidence-based approach supports the development of learners who are both linguistically proficient and practically competent in professional communication settings.

Bibliography

1. Анісімова А. І. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Д.: РВВ ДНУ, 2010. 326 с.
2. Andriev Ya., Lysenko N., Lytvynenko O. Application of problem-based learning as a universal means of training modern specialists. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1 (56). P. 11–16. DOI: <https://10.24144/2524-0609.2025.56.11-17>.
3. Ellis R., & Shintani N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge. 2014. 400 p.
4. Kuo Y.-C., Chu Hui-Chun, Huang C.-H. A Learning Style-based Grouping Collaborative Learning Approach to Improve EFL Students' Performance in English Courses. *Educational Technology and Society*. 2015. № P. 284–298.
5. Segalowitz N. Cognitive bases of second language fluency. Routledge. 2010. 258 p.
6. Sherstiuk N. Teaching English for Medical Purposes in higher education. *Journal of Social Sciences, Nursing, Public Health and Education*. 2021. № 2. P. 86–94.
7. Skehan P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*. 2009. № 30/4. P. 510–532. DOI: <https://doi:10.1093/applin/amp047>.
8. Swain M. The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge. 2005. P. 471–483. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410612700-38>.
9. Ursa O., Muresan O., Marta M., Colibaba A., Pop A., Leon L., Paşcan A., Goia L., Deac E., Uzoni M. English for Medical Purposes: Current Methodology and Practical Applications. Cluj-Napoca : Editura Medicală Universitară "Iuliu Hațieganu". 2018. 111 p.

References

1. Anisimova, A. I. (2010). Suchasni aspekty metodyky vykladannya anhliyskoyi movy [Contemporary Aspects of English Language Teaching Methodology]. *Teoriya i praktyka – Theory and Practice*. D.: RVV DNU, 2, 326 [in Ukrainian].
2. Andriev, Ya., Lysenko, N., Lytvynenko, O. (2025). Application of problem-based learning as a universal means of training modern specialists. *Naukovyi visnyk Uzhhordskoho universytetu. Serii: "Pedagogika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhord University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (56), 11–16. DOI: <https://10.24144/2524-0609.2025.56.11-17> [in English].
3. Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge. [in English].

4. Kuo, Y.-C., Chu, Hui-Chun, Huang, C.-H. (2015). A Learning Style-based Grouping Collaborative Learning Approach to Improve EFL Students' Performance in English Courses. *Educational Technology and Society*, 18, 284–298 [in English].
5. Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge. 258 [in English].
6. Sherstiuk, N. (2021). Teaching English for Medical Purposes in higher education. *Journal of Social Sciences, Nursing, Public Health and Education*, 2, 86–94 [in English].
7. Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30/4, 510–532. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amp047> [in English].
8. Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge, 471–483. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410612700-38> [in English].
9. Ursa, O., Muresan, O., Marta, M., Colibaba, A., Pop, A., Leon, L., Pașcan, A., Goia, L., Deac, E., Uzoni, M. (2018). *English for Medical Purposes: Current Methodology and Practical Applications*. Cluj-Napoca : Editura Medicală Universitară "Iuliu Hațieganu, 2018, 111 [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.11.2025

Стаття прийнята 12.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ДОСЛІДЖЕННЯ ДУМКИ ЗДОБУВАЧІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Каковкіна О. А.

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки і психології
Українського державного університету науки і технологій
ORCID ID: 0000-0002-8772-4065

Родіна Ю. Д.

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
Українського державного університету науки і технологій
ORCID ID: 0000-0003-1747-2517

Тимофєєв О. В.

кандидат філософських наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Українського державного університету науки і технологій
ORCID ID: 0000-0002-7004-8320

У статті розглянуто спектр досліджень щодо проблематики особистісного розвитку спортсменів у царині набуття якостей комунікативних компетентностей, формування «мислення переможця» в спорті тощо. Окремо розглянуто проблематику формування особистості і професійного розвитку майбутніх учителів. Авторами поставлено задачу доповнити питання розвитку особистості як майбутнього тренера, так і педагога – вчителя фізичної культури, та дослідити, як значення культури мислення здобувачів означених спеціалізацій висвітлюється в контексті специфіки фізичної культури і спорту.

У процесі дослідження було використано опитування здобувачів різних спеціалізацій Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту щодо ранжування різних компонентів культури мислення вчителя, спортсмена і загальнолюдської культури мислення.

У результаті засвідчено усвідомлення здобувачами важливості культури мислення серед здобувачів вищої освіти як спортивного, так і педагогічного спрямування. Дослідження показало важливість розрізнення різних компонентів культури мислення майбутніх фахівців різних спеціалізацій – окремо для здобувачів-спортсменів і здобувачів-педагогів. Порівняння відповідей здобувачів-педагогів і здобувачів-спортсменів дало вибрати положення і складники для двох окремих тренінгів – це тренінг напрацювання гнучкості стилю мислення для майбутніх педагогів та тренінг формування самоактуалізованості особистості спортсменів.

Ключові слова: культура мислення, думка здобувачів освіти, спортсмени, педагоги, освітній процес, студентоцентризований підхід.

Kakovkina O. A., Rodina Yu. D., Tymofieiev O. V. Research of the opinions of students of various specialties regarding the formation of the thinking culture of future specialists in the field of physical culture and sports

The article reviews a range of studies on the issues of personal development of athletes in the field of acquiring communication skills, forming a “winner’s mindset” in sports, etc. The issues of personality formation and professional development of future teachers are considered separately. Different specializations have different styles of thinking – this became the basis for considering different manifestations of thinking culture for different specialties. The authors set the task of supplementing the issue of personality development as a future coach and teacher of physical education, and to investigate how the importance of the culture of thinking of applicants for these specializations is reflected in the context of the specifics of physical education and sports. During the study, a survey was conducted among students of various specializations

at the Dnipro State Academy of Physical Culture and Sports to rank the various components of the culture of thinking of a teacher, athlete, and general human culture of thinking. The study showed that students recognize the importance of the culture of thinking among students of higher education, both in sports and pedagogy. The study showed the importance of distinguishing between different components of the culture of thinking of future specialists in different specializations – separately for student athletes and student teachers. A comparison of the responses of pedagogical applicants and athletic applicants made it possible to select the provisions and components for two separate training sessions: training to develop flexibility in the style of thinking for future pedagogues and training to develop self-actualization in athletes.

Keywords: culture of thinking, applicants' opinions, athletes, educators, educational process, student-centered approach.

Вступ. Мислення – це відображення та перетворення світу у свідомості та продуктах праці, інтелектуальний шлях до досягнення речей, пов'язаний зі створенням ідеалізацій, абстракцій, гіпотез, моделей, покликаних вловити та схопити суть речей. Термін «культура мислення», розглянутий на основі цього підходу, можна розуміти як певну систему бачення, розпізнавання, розуміння та вдосконалення світу за певними принципами та правилами [13; 17]. Культура мислення в такому підході постає тим ресурсом, що є особливою цінністю як в усіх царинах діяльності, так і в проходженні складних обставин.

Культура мислення для фахівців із фізичної культури і спорту має непересічне значення, тому що вона визначає бачення спортивної діяльності в нерозривному зв'язку з цінностями загальнолюдської культури з одного боку, а з іншого боку – специфічний характер мислення кожної особистості надає загальній культурі мислення свого неповторного забарвлення.

Натепер існує широкий спектр досліджень, що стосуються проблематики формування особистості спортсменів [1; 5], формуванню комунікативних компетентностей, які підвищують ефективність спільної роботи [7], також низку робіт присвячено психологічній підготовці, формуванню «мислення переможця» в спорті, ментальній стійкості та поведінці спортсменів [2; 10; 12; 14], проте, на жаль, особливостям формування культури мислення майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту приділяється недостатньо уваги.

Також хочемо зазначити, що проблематику професійного розвитку майбутніх учителів, формування їхньої особистості розглядали багато фахівців. Зокрема, це питання розглядали О. Пехота [11],

І. Ісаєв [8], М. Василина, В. Майборода [4], Ю. Ібрагім [6], Л. Бутенко [3].

У наукових дослідженнях фахівців [15; 16; 18; 19] було розроблено модель педагогічної системи формування інтелектуальної культури майбутніх учителів, критерії, показники та рівні сформованості інтелектуальної культури вчителя, а також характеристика основних способів формування інтелектуальної діяльності майбутніх учителів. Низка авторів досліджували розвиток критичного мислення, його формування як психолого-педагогічну проблему [9; 17].

Проте результати нашого дослідження суттєво доповнюють наявні наукові розробки в контексті специфіки фізичної культури і спорту.

Методи та методики дослідження. Саме вивченню специфіки культури мислення фахівців у царині фізичної культури і спорту присвячено дослідження, що було проведено в рамках виконання теми «Формування культури мислення здобувачів вищої освіти у галузі фізичної культури і спорту: організаційні та психолого-педагогічні засади», 2021–2025 рр.

Ми виходили із **гіпотези**, що дослідження думки здобувачів щодо формування культури мислення майбутніх фахівців різних спеціалізацій у галузі фізичної культури і спорту в освітньому процесі не тільки доповнить розуміння цього питання, а й дасть змогу виявити необхідність розроблення практичних тренінгів, які будуть більш ефективними для кожної окремої спеціалізації згідно з освітньо-професійних програмами.

Метою та основним завданням дослідження стало: дослідити думку здобувачів щодо формування культури мислення майбутніх фахівців різних спеціалізацій у галузі фізичної культури і спорту.

Дослідження проводилось на базі Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту (м. Дніпро). В опитуванні взяли участь 35 здобувачів-спортсменів і 18 здобувачів-педагогів, обидві групи віком від 18 до 35 років. Від усіх учасників було отримано інформовану згоду на участь у цьому експерименті.

У процесі дослідження використовувались такі **методи**: теоретичний аналіз і узагальнення даних наукової та науково-методичної літератури; анкетування за допомогою Google-forms; метод експертних оцінок, де експертами виступають самі здобувачі освіти.

Такий підхід було використано з урахуванням необхідності застосування студентоцентрованості в сучасному освітньому процесі.

Також використовувались методи математичної статистики – підрахування ранжування у відсотках у самих Google-forms.

Результати та дискусії. Результатами дослідження стало опитування 35 здобувачів-спортсменів і 18 здобувачів-педагогів за трьома розробленими анкетами. Здобувачі освіти були опитані за допомогою Google-form; респондентам було запропоновано дати відповіді на низку питань, пов'язаних з культурою мислення. У процесі досліджень було виявлено таке.

На питання **«На Вашу думку, культура мислення – це...»** найбільша кількість опитуваних здобувачів-спортсменів – 68,8% вибрали відповідь «широкий, розвинутий світогляд». Трохи менше респондентів – 56,3% вибрали відповідь «уміння розв'язувати складні питання без конфліктів».

Порівну – 31,3% і 31,3% вибрали відповіді «набутий високий рівень розв'язання теоретичних завдань» і «обізнаність у мистецтві, літературі, філософії». Було виявлено, що 25% респондентів вибрали відповідь «уміння швидко і якісно розв'язувати практичні завдання». Відповідь «вміння досягати успіху» вибрала найменша кількість опитуваних – 12,5%.

Оскільки в цьому опитуванні брали участь респонденти переважно зі спортивною спрямованістю освіти, особливо цікавим видається розподіл відповідей на питання опитування: **«Культура мислення спортсмена – це...»**. Найбільша кількість респондентів вибрали

порівну такі відповіді: «уміння швидко і якісно засвоювати елементи виконання вправ у своєму виді спорту» – 62,5% і «мислення чемпіона» – 62,5%. Відповідь «бачення сенсу спортивних успіхів у широкій перспективі» вибрали 50% респондентів, відповідь «високий інтелектуальний рівень» – 37,5% респондентів. Було визначено, що 31,3% респондентів вибрали відповідь «уміння досягати високих успіхів». Найменша кількість опитуваних вибрала відповідь «вміння конструктивно розв'язувати конфліктні питання» – 25%.

Також цікавим є **порівняння відповідей** здобувачів-спортсменів і здобувачів-педагогів.

Так, щодо питання «Культура мислення спортсмена – це...» більшість здобувачів-педагогів вибрали відповідь «бачення сенсу спортивних успіхів у широкій перспективі» – 55,6% респондентів. Своєю чергою у здобувачів-спортсменів найбільшу кількість голосів отримали відповіді: «уміння швидко і якісно засвоювати елементи виконання вправ у своєму виді спорту» – 62,5% і «мислення чемпіона» – 62,5%.

Трохи менше здобувачів-педагогів вибрали відповідь «уміння швидко і якісно засвоювати елементи виконання вправ у своєму виді спорту» – 50% респондентів, тоді як у здобувачів-спортсменів цю відповідь вибрала найбільша кількість опитуваних.

Порівну розподілилися голоси здобувачів-педагогів щодо відповідей «мислення чемпіона» – 38,9% і «високий інтелектуальний рівень» також вибрали 38,9% респондентів.

Так само, як в опитуванні здобувачів-спортсменів, найменша кількість здобувачів-педагогів вибрала відповідь «вміння конструктивно розв'язувати конфліктні питання» – 33,3%.

На питання **«Культура мислення вчителя фізичної культури, це...»** найбільша кількість респондентів вибрала відповідь «уміння передавати цінності фізичної культури» – 75%.

Однакова кількість опитуваних зазначила відповіді: «уміння використовувати на уроках фізичної культури вправи, що розвивають уяву, мислення, пам'ять тощо» – 68,8% і «уміння застосовувати інноваційні методи в навчанні» – 68,8%. Відповідь «уміння комунікувати на висококультурному рівні» вибрали

50% опитуваних. Відповідь «високий інтелектуальний рівень» вибрали 37,5%. Найменша кількість опитуваних вибрала відповідь «бути обізнаним у загальнокультурних питаннях» – 25%.

Результати опитування здобувачів-педагогів такі: вік опитуваних був у межах: 18–23 років (94,4%) та 24–35 років (0,6%); а щодо рівня освіти, то середню освіту мають 43,8% респондентів, неповну вищу освіту мають 50% респондентів, повну вищу освіту мають 16,7% респондентів.

Респондентам було запропоновано дати відповіді на низку питань, пов'язаних із культурою мислення.

На питання «**На Вашу думку, культура мислення – це...**» найбільша кількість опитуваних здобувачів-педагогів – 61,1% вибрали відповідь «широкий, розвинутий світогляд». Трохи менше респондентів – 50% вибрали відповідь «обізнаність у мистецтві, літературі, філософії». Відповідь «уміння розв'язувати складні питання без конфліктів» вибрали 33,3% здобувачів-педагогів.

Відповідь «набутий високий рівень розв'язання теоретичних завдань» вибрали 27,8% здобувачів-педагогів, відповідь «уміння швидко і якісно розв'язувати практичні завдання» вибрали 22,2% респондента. Найменша кількість здобувачів-педагогів вибрала відповідь «вміння досягати успіху» – 11,1%.

На питання опитування «**Культура мислення спортсмена – це...**» найбільша кількість здобувачів-педагогів відповіла: «бачення сенсу спортивних успіхів у широкій перспективі» – 55,6%. Відповідь «уміння швидко і якісно засвоювати елементи виконання вправ у своєму виді спорту» вибрали 44,4% здобувачів-педагогів. Порівну голоси розподілилися щодо відповідей «мислення чемпіона» – 38,9% і «високий інтелектуальний рівень» – також 38,9% респондентів. Відповідь «уміння конструктивно розв'язувати конфліктні питання» вибрали 33,3% здобувачів-педагогів. Найменша кількість опитуваних здобувачів-педагогів відповіла: «уміння досягати високих успіхів» – 27,8%.

На питання «**Культура мислення вихователя, у тому числі вчителя фізичної культури, це...**» найбільша кількість респондентів вибрала відповідь «уміння передавати

цінності фізичної культури» – 66,7%. Однакова кількість опитуваних вибрала відповіді: «уміння використовувати на уроках фізичної культури вправи, що розвивають уяву, мислення, пам'ять тощо» – 55,6% і «бути обізнаним у загальнокультурних питаннях» – 55,6%.

Виявлено, що однакова кількість здобувачів-педагогів вибрала відповіді «уміння комунікувати на висококультурному рівні» – 44,4% і «уміння застосовувати інноваційні методи в навчанні» – також 44,4% опитуваних здобувачів-педагогів. Найменша кількість опитуваних вибрала відповідь «високий інтелектуальний рівень» – 38,9%.

Також цікавим є *порівняння відповідей* на це питання здобувачів-педагогів і здобувачів-спортсменів.

Так, щодо питання «Культура мислення вихователя, у тому числі вчителя фізичної культури, це...» більшість здобувачів-педагогів – 66,7% і здобувачів-спортсменів – 75% вибрали відповідь «уміння передавати цінності фізичної культури».

На другому місці у здобувачів-педагогів опинилися відповіді: «уміння використовувати на уроках фізичної культури вправи, що розвивають уяву, мислення, пам'ять тощо» – 55,6% і «бути обізнаним у загальнокультурних питаннях» – 55,6%.

Своєю чергою на другому місці у здобувачів-спортсменів опинилася така пара відповідей: «уміння використовувати на уроках фізичної культури вправи, що розвивають уяву, мислення, пам'ять тощо» – 68,8% і «уміння застосовувати інноваційні методи в навчанні» – 68,8%.

Відповідь «уміння застосовувати інноваційні методи в навчанні» у здобувачів-педагогів опинилася, відповідно, на третьому місці – 44,4%. У здобувачів-спортсменів відповідь «уміння комунікувати на висококультурному рівні» вибрали 50% опитуваних, а відповідь «високий інтелектуальний рівень» вибрали 37,5%.

Найменшу кількість голосів у здобувачів-педагогів отримала відповідь «високий інтелектуальний рівень» – 38,9%, тоді як для здобувачів-спортсменів на останньому місці опинилася відповідь «бути обізнаним у загальнокультурних питаннях» – 25%.

Висновки. У сучасному спорті найвищі результати належать спортсменам, які орієнтовані не тільки на розвиток фізичних якостей, вдосконалення функціональних можливостей організму та якості техніко-тактичної підготовки, а можуть належним чином підготувати свою психіку до боротьби з найсильнішим суперником. Велика роль у цьому належить можливості знати і контролювати своє мислення, що може як допомогти досягти максимального результату, так і зробити цей результат досить стабільним.

Основними принципами формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури є: цілісність педагогічного процесу; індивідуалізація та диференціація; професійно-педагогічна спрямованість; єдність освітньої та науково-педагогічної діяльності; соціокультурна детермінація підготовки майбутнього вчителя; безперервність і наступність педагогічної освіти; включеність педагога в інноваційну діяльність; імплікація загальної та педагогічної культури; фасилітація; спільна творча діяльність; професійно-педагогічне самовдосконалення. Усе це потребує сформованої культури мислення, що впливає як на методи викладання майбутнього педагога, на формування його взаємодії з учнями та власний професійний розвиток і формує, врешті-решт, індивідуалізацію в підході до викладання.

Таким чином, формування культури мислення в майбутніх фахівців у сфері фізичної культури та спорту є багатограним процесом, що охоплює не лише інтелектуальні складники, але й ціннісні, емоційні та поведінкові аспекти. Культура мислення не лише визначає ефективність професійної діяльності, але й впливає на здатність до самореалізації, розвитку креативності та формування позитивного соціального середовища в навчальному та професійному контекстах.

Проведене дослідження підтверджує наявність усвідомлення важливості культури мислення серед здобувачів вищої освіти як спортивного, так і педагогічного спрямування. Результати опитування показали, що і спортсмени, і майбутні педагоги визнають ключове значення широкого світогляду, емпатії, мислення чемпіона, здатності до адаптації, а також готовності передавати культурні та гуманістичні цінності через фізичну активність.

Отже, культура мислення у сфері фізичної культури та спорту має розглядатися як стратегічний ресурс, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки, розвитку самосвідомості та зміцненню культурного потенціалу сучасного фахівця.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на створенні тренінгів для підвищення культури мислення, окремо для кожної з розглянутих спеціалізацій.

Список використаних джерел

1. Білогур В., Андрюкайтене Р. Спортивна культура як засіб удосконалення цілісності спортивної особистості: філософсько-культурологічний та антропологічний аналіз. *Humanities Studies. Філософія*. 2020;6(83):136–152. DOI: 10.26661/hst-2020-6-83-10.
2. Білогур В., Сивохоп Е., Семаль Н., Скрипченко І., Карабанов Є. Вплив когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та методів спортивної психології на розвиток ментальної стійкості спортсменів. *Humanities Studies. Філософія*. 2025;22(99):156–168. DOI: 10.32782/hst-2025-22-99-17.
3. Бутенко Л. Культура наукового мислення як передумова успішності діяльності науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015;(2):27–39.
4. Васирина М., Майборода В. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010;(2):233–237.
5. Дерєка Т., Ляшенко В., Туманова В., Корж Є. Ціннісно-сміслова сфера особистості спортсменів: особливості формування. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2018;(1):18–21.
6. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих навчальних педагогічних закладів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук. Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; 2010. 233 с.
7. Іваннікова Г., Єльчев С. Психологічні засади формування комунікативної компетентності особистості спортсмена (футбол). У: *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали конф.*, 11 листопада 2024 р. Київ. Київ: Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт.; 2025. С. 152–154.
8. Ісаєв І. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010;(42):143–147.

9. Кремень В., ред. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України; 2017. 299 с.
10. Олійник Н. А., Войтенко С. М. Психологічні особливості спортивної діяльності: монографія. Вінниця : ВНАУ; 2020. 240 с.
11. Пехота О. Формування технологічної культури сучасного викладача як складової його педагогічної майстерності. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012;(3):165–180.
12. Поляков І. О. Психологічні особливості «мислення переможця» у спорті. Харків : Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут»; 2018.
13. Родіна Ю. Сучасна культурна парадигма у конструюванні образу людини. *Космічні горизонти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 5 червня 2023 р. Дніпро. Дніпро: Нац. центр аерокосм. освіти ім. О. М. Макарова; 2023. С. 28–29.
14. Родіна Ю., Чехович П. Особливості прояву інтернет-залежності у здобувачів вищої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2023;(2):36–48.
15. Тимофеев О., Каковкіна О., Родіна Ю. Філософія освіти Івана Ілліча: від знешколеного суспільства до епіметеївської людини. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2024;2(16):115–121. DOI: 10.15421/352452.
16. Чайка В., Петрова Н. Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності: монографія. Тернопіль : ТНПУ; 2014. 308 с.
17. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2013;(3):202–208.
18. Jones H. Thoughts on teaching thinking: Perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. *Curriculum Journal*. 2008;19(4):309–324.
19. Kovalchuk L. Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. *European Scientific Journal*. 2014;10(22):69–88.

References

1. Bilohur, V., Andriukaitene, R. (2020). Sportyvna kultura yak zasib udoskonalennia tsilisnosti sportyvnoi osobystosti: filosofsko-kulturolohichniy ta antropologichniy analiz [Sports culture as a means of improving the integrity of the sports personality: philosophical, cultural and anthropological analysis]. *Humanities Studies. Filosofii – Humanities Studies. Philosophy*, 6(83), 136–52. <https://doi.org/10.26661/hst-2020-6-83-10> [in Ukrainian].
2. Bilohur, V., Syvokhop, E., Semal, N., Skrypchenko, I., Karabanov, Ye. (2025). Vplyv kohnityvno-povedinkovoi terapii (kpt) ta metodiv sportyvnoi psykholohii na rozvytok mentalnoi stiikosti sportsmeniv [The impact of cognitive behavioral therapy (CBT) and sports psychology methods on the development of mental resilience in athletes]. *Humanities Studies. Filosofii – Humanities Studies. Philosophy*, 22(99), 156-68. <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-17> [in Ukrainian].
3. Butenko, L. (2015). Kultura naukovooho myslennia yak peredumova uspishnosti diialnosti naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Culture of scientific thinking as a prerequisite for the success of scientific and pedagogical workers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 2, 27–39 [in Ukrainian].
4. Vasylyna, M., Maiboroda, V. (2010). Aktualni problemy praktychnoi pidhotovky studentiv vyshchoi shkoly Ukrainy [Current problems of practical training of higher school students in Ukraine]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 2, 233–237 [in Ukrainian].
5. Dereka, T., Liashenko, V., Tumanova, V., Korzh, Ye. (2018). Tsinnosnosmyslova sfera osobystosti sportsmeniv: osoblyvosti formuvannia [Value-semantic sphere of athletes' personality: features of formation]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Bulletin of the Dnieper*, 1, 18–21 [in Ukrainian].
6. Ibrahim, Yu.S. (2010). Formuvannia kultury rozumovoi pratsi studentiv vyshchykh navchalnykh pedahohichnykh zakladiv u protsesi navchannia [Formation of a culture of intellectual work of students of higher pedagogical educational institutions in the learning process]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Ivannikova, H., Yelchev, S. (2025). Psykholohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti sportsmena (z obranoho vydu sportu – futbol) [Psychological principles of the formation of communicative competence of an athlete's personality (in the chosen sport – football)]. *Aktualni problemy osvithnoho protsesu v konteksti yevropeiskoho vyboru Ukrainy – Current problems of the educational process in the context of the European choice of Ukraine (Kyiv, 11 lystopada 2024 roku)* (s. 152–154). Kyiv: KNUBA [in Ukrainian].
8. Isaiev, I. (2010). Professional and pedagogical culture as a subject of scientific research]. *Teoret. pytannia kultury osvity ta vykhovannia – Theoretical issues of the culture of education and upbringing*, 42, 143–147 [in Ukrainian].

9. Kremen, V. (Ed.). (2017). Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti [Critical thinking: education, creativity, values]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
10. Oliinyk, N.A., Voitenko, S.M. (2020). Psykholohichni osoblyvosti sportyvnoi diialnosti: monohrafiia [Psychological features of sports activities: monograph]. Vinnytsia: VNAU [in Ukrainian].
11. Piekhota, O. (2012). Formuvannia tekhnolohichnoi kultury suchasnoho vykladacha yak skladovoi yoho pedahohichnoi maisternosti [Formation of technological culture of a modern teacher as a component of his pedagogical skills]. *Estetyka i etyka ped. dii – Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 3, 165–80 [in Ukrainian].
12. Poliakov, I.O. (2018). Psykholohichni osoblyvosti “myslennia peremozhtsia” u sporti [Psychological features of the “winning mindset” in sports]. Kharkiv: Natsionalnyi tekhnichnyi universytet “Kharkivskyyi politekhnichnyi instytut” [in Ukrainian].
13. Rodina, Yu. (2023). Suchasna kulturna paradyhma u konstruiuvanni obrazu liudyny [The modern cultural paradigm in constructing the image of a person]. *Kosmichni horyzonty – Space horizons (Dnipro, 5 chervnia 2023 roku)* (s. 28-29). Dnipro: Natsionalnyi tsentr aerokosmichnoi osvity im. O.M. Makarova Derzhavnoho kosmichnoho ahentstva Ukrainy [in Ukrainian].
14. Rodina, Yu, Chekhovych, P. (2023). Osoblyvosti proiavu internet-zalezhnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Peculiarities of Internet addiction among higher education students]. *Visnyk Dniprovskoi akademii nepererвної osvity. Serii: Filosofiia. Pedahohika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy*, 2, 36–48 [in Ukrainian].
15. Tymofiev, O., Kakovkina, O., Rodina, Yu. (2024). Filosofiia osvity Ivana Illicha: vid zneshkolenoho suspilstva do epimeteivskoi liudyny [Ivan Ilyich's Philosophy of Education: From an Uneducated Society to an Epimethean Man]. *Filosofiia i politolohiia v konteksti suchas. kultury – Philosophy and Political Science in the Context of Modern Culture*, 2(16), 115–21. <https://doi.org/10.15421/352452> [in Ukrainian].
16. Chaika, V, Petrova, N. (2014). Intelektualna kultura vchytelia yak faktor innovatsii u pedahohichnii diialnosti: monohrafiia [Intellectual culture of a teacher as a factor of innovation in pedagogical activity: monograph]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
17. Chuba, O. (2013). Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem]. *Pedahohika ta psykholohiia prof. osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 3, 202–208 [in Ukrainian].
18. Jones, H. (2008). Thoughts on teaching thinking: Perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. *Curriculum Journal*, 19(4), 309–324 [in English].
19. Kovalchuk, L. (2014). Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(22), 69–88 [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.11.2025

Стаття прийнята 05.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

THEORETICAL ASPECTS OF TRANSLATION IN ENGLISH PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Kitura H. Ya.

PhD in Philology,

*Associate Professor at the Foreign Languages Department,
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-7271-6364*

Prokop I. A.

PhD in Pedagogy,

*Associate Professor at the Foreign Languages Department,
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-6683-5922*

Yelahina N. I.

PhD in Pedagogy,

*Associate Professor at the Foreign Languages Department,
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5423-8327*

The article considers the issues of translating English medical terminology and analysing the specifics of medical discourse in modern scientific and medical practice. It examines lexical, grammatical and complex transformations used in the translation of medical texts, as well as the peculiarities of written and oral medical translation. Medical translation is considered as a complex type of scientific translation requiring high terminological accuracy, specialized knowledge of medicine, adherence to ethical and legal norms of confidentiality, and adaptation for different target audience. It is substantiated that correct translation of medical terms ensures effective communication between specialists and patients, contributes to the accuracy of diagnosis and treatment, and improves the quality of medical services too. Classification of medical translation according to its types is analysed and the role of lexical and grammatical transformations in providing the accuracy and comprehensibility of the translated English texts is investigated. Medical translation is recognised to be an essential component in training students of medical institutions of higher education and significantly contributes to their mastering English professional terminology and improving communicative competence. Medical translation is considered as an important component of the professional training of medical students, ensuring the development of professional English-language competence. The formation of medical translation skills among students is an essential prerequisite for the development of professional communication and competence of future healthcare specialists. Special attention is paid to adapting translation for various types of intercultural communication, that is conditioned by an increased globalization of medicine and international cooperation. It is emphasized that the relevance of the study is determined by the constant development of English medical terminology as well as by the need to guarantee the patients' safety and to enhance the doctors' professional competence. Prospects for further research in the field of medical translation methodology are highlighted. The issues of developing curricula for students and improving professional training of future healthcare professionals are covered in the study.

Keywords: *medical translation, English medical terminology, professional training of students, professional competence of future healthcare specialists, medical discourse, professional communication, communicative competence.*

Кітура Г. Я., Прокоп І. А., Єлагіна Н. Є. Теоретичні аспекти перекладу в англomовній фаховій підготовці студентів медичних закладів вищої освіти

Статтю присвячено проблемам перекладу англomовної медичної термінології та аналізу особливостей медичного дискурсу в сучасній науково-медичній практиці. У статті досліджено лексичні, граматичні та комплексні трансформації, що застосовуються в перекладі медичних текстів, а також особливості письмового та усного медичного перекладу. Встановлено, що медичний переклад є складним видом наукового перекладу, який потребує високої термінологічної точності,

спеціалізованих знань із медицини, дотримання етичних і правових норм конфіденційності, а також адаптації для різної цільової аудиторії. Обґрунтовано, що правильний переклад медичних термінів забезпечує ефективну комунікацію між фахівцями та пацієнтами, сприяє точності діагностування та лікування, а також підвищує якість надання медичних послуг. Проаналізовано класифікацію медичного перекладу за напрямками та досліджено роль лексичних і граматичних трансформацій у забезпеченні точності та зрозумілості перекладених англомовних текстів. Установлено, що медичний переклад є невід'ємною складовою частиною навчання студентів медичних закладів вищої освіти, сприяє засвоєнню англомовної фахової термінології та розвитку комунікативної компетенції. Медичний переклад розглядається як важливий елемент фахової підготовки здобувачів вищої освіти медичного профілю, що забезпечує формування професійної англомовної компетентності. Формування навичок медичного перекладу в здобувачів вищої освіти є необхідною умовою розвитку професійної комунікації та компетентності майбутніх фахівців охорони здоров'я. Особлива увага приділяється адаптації перекладу для різних аудиторій та міжкультурній комунікації, що зумовлено глобалізацією медицини і міжнародною співпрацею. Підкреслено, що актуальність дослідження визначається постійним розвитком англомовної медичної термінології, необхідністю гарантування безпеки пацієнтів та професійної компетентності лікарів. Висвітлено перспективи подальших досліджень у сфері методології медичного перекладу, включаючи розроблення навчальних програм для студентів та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я.

Ключові слова: медичний переклад, англомовна медична термінологія, фахова підготовка здобувачів освіти, професійна компетентність майбутніх працівників охорони здоров'я, медичний дискурс, професійна комунікація, комунікативна компетенція.

The problem formulation. Nowadays, the modern field of science has reached a high level of development and implementation of new technologies. Simultaneously, scientific and technical terminology is being constantly enriched due to the extension of cooperation with foreign specialists and mutual exchange of experience. The English medical terminology system, being a significant constituent of scientific and technical vocabulary, continually changes, adapts to the present needs, demonstrates a high level of internationalization and the presence of international terms in a daily communication. In modern medical and dental practice, doctors often face an urgent need to understand and translate English terms correctly, use context by reading multiple sentences, avoiding literal translations, and getting familiar with English idioms and collocations. The enrichment of medical vocabulary is substantiated by the globalization of medicine, international cooperation, access to modern scientific publications and the need for correct translation of professional documentation. The main aspects of medical English cover the use of standardized medical terminology for clear and precise communication, international collaboration and research as well as for the need in specific language skills for patient interactions, documentation, professional development, etc. Engaging with English medical texts in the educational process allows students to master specialized terminology, understand

the features of medical discourse, and develop accurate translation skills. The use of authentic scientific publications, medication instructions, and medical equipment manuals in teaching helps develop the professional English-language competence of future physicians. Special attention is given to developing the ability to adapt translations for different target audiences, which contributes to the formation of professional communication skills and enhances the competence of students. Thus, medical translation becomes an integral component of students' professional training and an important tool for improving the quality of professional practice in healthcare.

Indeed, translation aspect of medical discourse is considered one of the most complex issues, it requiring reliability, accuracy, and adherence to linguistic norms. Translating medical documents requires high-level professionalism as any error or discrepancy in the translated text can result in severe consequences, impacting patients' health, safety, and even lives. Inaccurate or incorrect translation in healthcare can lead to misdiagnosis, treatment complications, and communication errors between medical specialists too. This can cause medication errors, incorrect procedures, or delayed treatment, potentially resulting in severe consequences for patients. Therefore, researching current issues and certain difficulties in medical translation is crucial for improving the medical services quality and doctors' professional competence.

Analysis of recent research and publications. The studies by native investigators Fomina L., Kalinichenko O., Skorbach T., Kitura H., Prokop I., Yelagina N., Lobanova V., Semenyuk A., Tryhub H., Khnykina O., Shepitko S., Tarapatov M. and foreign researches Abdelmajd A. E. M., Hassan H., Angelelli C. V., Ismayilli T., Karwacka W., Zethsen K. K., Montalt V. are considered urgent for understanding the specifics of medical discourse and translating medical terminology as they address the issues of highlighting the unique features of medical language within a specific linguistic and cultural context. However, despite the number of studies available, the peculiarities of translating English medical terminology require careful and in-depth analysis thus substantiating the relevance of the present study.

Medical translation is the process of translating texts and documents related to healthcare, medicine, and pharmaceuticals, requiring both linguistic accuracy and specialized knowledge to ensure patient safety and effective communication [10]. It is a complex scientific and technical translation that requires a translator to have a special medical education or a considerable volume of theoretical and practical knowledge, high-quality skills and extensive experience to use correctly standardized medical and clinical vocabulary, as well as abbreviations and complex sentence structures. It is worth mentioning that numerous medical studies related to pandemics, coronavirus diseases, and post-traumatic conditions require translation into other languages, so the importance and quality of medical translation of English lexemes in healthcare is constantly growing [1].

Research aim and the tasks. The objective of the present study is to analyse theoretically the challenges in translating English medical terminology, identify the main difficulties and transformational strategies in the written and oral translation of medical texts as well as to improve students' translation accuracy in professional communication for ensuring patients' safety and quality care.

Research methods. The study of theoretical aspects of translation in the English professional training of medical students encompassed a set of methods ensuring a systematic analysis of the issue. Analysis and synthesis were used

to substantiate scientific approaches to medical translation, the comparative method helped identify differences between Ukrainian and English medical terminology, and descriptive and semantic analysis revealed the structural and functional features of terms in professional discourse. The methodology combined theoretical examination of linguistic sources followed by simultaneous analysis of authentic English medical texts, including educational materials and translation tasks, enabling the development of effective strategies to enhance students' translation skills through step-by-step work with terminology, diverse texts, and translation techniques.

Results of the research. Medical discourse is outlined by its specialized terminology, clear structure, institutional nature, and primary goal of providing patient care. It encompasses not only formal medical documents, medical histories, and prescriptions, but also oral communication between various specialists or between doctors and their patients (history taking, consultations) within a clearly defined professional sphere.

L. Fomina, O. Kalinichenko and T. Skorbach distinguish several principal spheres of medical translation: medical documentation (epicrisis, medical history summaries or medical discharge summaries, records of a person's health information (case histories), laboratory and instrumental examinations findings, operation protocols, expert opinions); documentation for medicinal product clinical trials (clinical trial agreement, study protocol, study brochure, informed consent form, individual registration card); pharmaceutical documentation (instructions for medicinal use of medications, package inserts, information for doctors and patients, quality control documentation); documentation for medical equipment and instruments (operating instructions, manuals, descriptions, advertising materials, catalogues, presentations); websites on medicine, pharmacy, clinical trials, medical equipment and instruments; scientific medical literature (scientific and research articles, conference proceedings, reviews, abstracts, dissertations, monographs, reference books, manuals, textbooks for doctors and students of medical universities) [4].

English scientific and research studies differentiate clinical translation (comprises translation of patients' treatment materials); phar-

maceutical translation (provides translation of drug instructions, labelling, certificates of analysis, clinical trials of drugs); scientific/research translation (deals with the translation of scientific articles, research reports, presentations, and conference materials in the field of medicine and biomedicine); patient/informational translation (includes brochures, treatment consents, information sheets); medico-legal translation (translations of medical records for legal purposes e.g., medical certificates, insurance applications, court certificates, etc.) [10]. Medical translation is considered a multifaceted field that combines linguistic accuracy, specialized medical knowledge, focusing on various forms of medical texts with specific objectives, audience, and a high level of responsibility. Regardless of the medical translation type, the main task of the translator is to convey medical information accurately without distortion taking into account cultural and professional norms for ensuring patients' safety and effective communication in the healthcare system.

V. Lobanova states that medical texts style is distinguished by its clichéd and rigid forms, impersonality, objectivity, logic, accuracy and clarity of information presentation using specific medical terminology... Understanding a medical text depends on the future reader's knowledge of medical terminology. In a medical text, terminological vocabulary, as a rule, comprises 75–80%. However, at the lexical level, neutral or inter-style terminology accounts for approximately 50% of the lexical content of medical texts [2].

Medical translation is broadly categorized into written translation (documents, instructions, articles) and oral interpretation for live communication (the real-time conversion during interactions like doctor-patient consultations or surgeries).

Written medical translation is differentiated into translation of patient documentation (medical certificates, case histories, test and examination results, hospital discharges); pharmaceutical translation (drug annotations, clinical trials, dossiers for drug registration, packaging and labelling); technical translation (instructions, quality and conformity certificates for medical equipment, software); scientific translation (articles, dissertations, monographs, textbooks and manuals); medical content localization (adapting

medical content to a specific region's language, culture, and regulations, ensuring it is accurate, accessible, and appropriate for the target audience). It requires a high level of precision and accuracy, as well as compliance with international standards and legal norms. Unlike interpreting, written translation involves a longer timeframe, allowing the translator to research terminology, use reference materials, and consult with subject matter experts for accuracy.

Medical interpreting is a process of oral mediation between a healthcare professional and a patient who speak different languages to ensure accurate communication about diagnosis, treatment, and other medical matters. It is used during appointments, consultations, surgeries, intensive care or emergency situations. An interpreter must have excellent language skills along with neutrality, confidentiality, and accuracy to provide unbiased, private, and faithful communication. The main types and subtypes of medical translation are presented in Table 1.

Medical interpreting, in turn, is subdivided into consecutive interpreting (the interpreter speaks after a segment of the speaker has finished); simultaneous interpreting (the interpreter speaks at the same time as the speaker, often using headphones); and remote interpreting in telemedicine (is facilitated by specialized technological platforms and software that enable multilingual communication via telephonic and video connections) [7].

Medical translation and interpretation are key components of healthcare communication. Interpretation provides direct communication between the patient and the healthcare professional, requiring speed, accuracy and confidentiality. Written translation encompasses a wide array of documents and scientific materials. This vast scope requires specialized skills from translators, who must often possess subject matter expertise in various fields of medicine, terminological accuracy and follow international standards. Both types of translation complement each other, ensuring clarity and safety of medical information for patients and professionals.

Lexical transformations are frequently used in translating medical texts to overcome challenges like lack of direct equivalents and to ensure the translated text is accurate and understandable for an audience, e.g., changes at the level

Table 1

Types of Medical Translation

Type of Translation	Subtypes / Examples	Key Requirements
Medical Translation	<ul style="list-style-type: none"> – patient documentation: medical certificates, case histories, test results, hospital discharges; – pharmaceutical translation: drug annotations, clinical trials, registration dossiers, packaging, labelling; – technical translation: instructions, quality and conformity certificates for medical equipment, software; – scientific translation: articles, dissertations, monographs, textbooks, manuals; – medical content localization: adapting content to a region's language, culture, and regulations 	<ul style="list-style-type: none"> – high precision and accuracy; – compliance with international standards; – adherence to legal norms
Medical Interpreting	<ul style="list-style-type: none"> – consecutive interpreting: – interpreter speaks after the speaker; – simultaneous interpreting: real-time translation, often via headphones; – remote interpreting: via phone or video (telemedicine) 	<ul style="list-style-type: none"> – accuracy and speed; – confidentiality; – neutrality

of individual words or phrases in order to convey the exact meaning and maintain clarity in the target language. S. Shepitko and M. Tarapatov distinguish the following types of lexical transformations used in translating medical terms as transcription, transliteration, tracing, lexical-semantic substitutions (concretization, generalization, modulation). The most common grammatical transformations include sentence segmentation, union, syntactic assimilation (literal translation), grammatical substitutions (word forms, parts of speech or sentence members). The complex lexical-grammatical transformations applied in translation are known as antonymic translation, the method of explication (descriptive translation) and compensation, they combine both lexical and grammatical changes to convey meaning accurately [5].

Foreign researchers identify the following types of transformations: lexical substitution – the use of synonyms; lexical borrowing / calque – literal translation of the complex terms; lexical specification – clarifying or detailing the meaning for the target audience; lexical generalization – term generalization to ensure simplicity and consistency; periphrasis / explication – using a description instead of a single term if there is no any direct match [10].

A translated text may contain both non-equivalent and equivalent lexical units. Approximately 40% of the English terminological system has the Ukrainian dictionary equivalents though the degree of equivalence varies from full to partial and sometimes none, depending

on the specific field of medicine. However, when a dictionary provides several interpretations of the same word, the translator must choose the correct equivalent based on the context. Since a single lexeme may have multiple meanings (polysemy), context is crucial to eliminate ambiguity and ensure the translated meaning is accurate to the original source. Lexical transformations are considered fundamental tools in medical translation, as they enable translators to manage the complexities of specialized terminology. The correct use of synonymous substitutions, tracing, concretization, generalization, and explanatory transformations provides terminological accuracy, patient clarity, and compliance with professional standards, both in written and oral translations.

A. E. M. Abdelmajd and H. Hassan [6] consider translating medical terms as an effective means of facilitating the learning process for medical students. The authors emphasize that translation contributes to faster mastery of specialized terminology, increases the accuracy of its understanding and the effectiveness of learning as well as supports the development of students' language competence. Hence, including the translation of medical terms in educational programs is recommended to enhance a level of future medical professionals' training and contribute to their professional success. Furthermore, researches [8] stress effective medical translation training requires a strategic approach that combines understanding of the term structure, its morphological components, and contextual usage.

The author supports the idea that teaching students to understand the morphological and contextual components of terms alongside with their basic definitions leads to improved language proficiency, and eventually to greater translation accuracy. The researcher suggests that comprehensive approach to teaching medical terminology translation should integrate linguistic skills with practical application and cultural competence to prepare students for effective professional communication in the field of medicine.

Therefore, we share the above-mentioned authors' views and opinions that translation of medical terms is a crucial tool for educating medical students as it helps them not only to understand and use the specialized language of medicine correctly, but promotes the development of their language competence, translation accuracy, and effective intercultural communication in the field of healthcare.

Extreme terminological accuracy, specialized vocabulary, and requirements for text comprehensibility, adapted for different audiences – all these make medical translation to differ from the other types. As a specialized field of translation, it involves converting a wide range of healthcare-related documents, scientific articles, patient instructions, and legal medical documents from one language to another.

The common features of medical translation are distinguished as accuracy of terms (incorrect translation of even one lexeme may result in serious consequences for the patient's health); confidentiality (the translator works with personal medical information, which is subject to strict legal protection); adaptation to the audience (the language for medical professionals is different from the language for patients, so the translator must select terms and explanations meeting the needs of the professional community); and cultural sensitivity (an approach that prioritizes patients' cultural background, values, and perspectives to tailor healthcare services to their individual needs) [9]. The specifics of medical translation ought to ensure patients' safety, accurate diagnosis and treatment, effective communication between specialists and patients in compliance with legal requirements and ethical norms. A correct understanding of the clinical context is crucial for a healthcare professional to

interpret evidence accurately and make effective, patient-centred decisions too.

A. Semenyuk, G. Trygub and O. Khnykina argue that medical texts are characterized by specific syntactic structures, stable expressions, noun constructions, as well as by using a brief, forceful, and meaningful statement to convey an idea concisely. They are characterized by a strict, monotonous, practically devoid of any expressiveness style of scientific presentation using terminology and abbreviations [3].

The peculiarities of translating medical terms involve the absolute necessity of high terminological accuracy, specialized vocabulary, and the need to adapt text or oral information for different audiences. A translator must ensure accuracy and clarity through linguistic mastery and deep understanding of the subject matter, account for cultural and linguistic differences by adapting the translation to the target culture without distorting the original meaning, and adhere to ethical and legal standards by maintaining confidentiality and conveying the source text's intent precisely. The above-mentioned features make strict adherence to professional standards critical because any medical translation errors can have severe consequences, including misdiagnosis, incorrect treatment, or legal and ethical violations, etc.

Furthermore, it is also relevant to mention that medical terms translation faces a number of difficulties, including the lack of direct equivalents in the target language, ambiguity of terms, complex Latin and Greek terminology, cultural differences, confidentiality as well as time frame restrictions in oral translation. The aforementioned issues make it difficult to communicate medical information accurately and clearly, increasing the risk of misunderstanding a diagnosis or treatment. Therefore, adherence to professional standards, ethical norms, and lexical transformation methods is crucial for safe and effective communication between healthcare professionals and patients.

Correct medical translation is crucial for a doctor's work in particular and the healthcare system as a whole. It ensures accurate communication with foreign colleagues, provides patient safety and compliance with regulations as well as closely related to international scientific research, and allows accessibility of medical information for people who speak different languages.

Conclusions and prospects of further research. Therefore, the present study allows us to draw a number of theoretically grounded conclusions as for the specifics of linguistic analysis, medical translation methods, and peculiarities of language use in professional communication. English medical terminology is high degree of specialization and systematicity necessitates careful translation to maintain accuracy. This is because medical terms often have precise morphological (word structure), semantic (meaning), and stylistic (tone and form) norms that must be followed to provide clear and consistent communication among healthcare professionals across different languages.

Analysis of English medical terminology translation confirms that lexical and grammatical transformations are crucial for achieving accuracy and clarity. Various translation transformations that modify a text to fit the target language include transcription, transliteration, tracing, concretization, meaning modelling, descriptive translation, etc. These transformations help bridge the linguistic gaps between the source and target languages, ensuring the precise transmission of critical medical information where errors can have significant consequences.

The translation of English medical terms is confirmed by studies to be an effective educa-

tional component for students of medical institutions of higher education. It promotes faster mastery of specialized terminology, development of language competence and translation accuracy, thus enhancing the future specialists' readiness for professional communication and international cooperation.

Integrating medical translation into educational programs improves training by comprehensively covering medical terminology and ensuring professional English communication skills for students. This approach allows students to better understand the morphological, semantic, and contextual aspects of medical language, which is crucial for accessing international research and collaborating with professionals globally.

Despite a great number of significant researches, translating English medical terminology remains a complex issue. The main difficulties in translation and interpretation include the lack of direct equivalents in the target language, ambiguity in words, complex morphology (like Latin-Greek roots), significant cultural differences, and the time constraints of simultaneous interpreting. Further studies may be aimed at developing standardized dictionaries, improving medical translation training methods, and creating adaptive tools to automate and support translation in clinical and pharmaceutical practice.

Bibliography

1. Кітура Г.Я., Прокоп І.А., Слагіна Н.І. Актуальність медичного перекладу в контексті вивчення англійської медичної та стоматологічної термінології. *Освітній процес сьогодні: досягнення, виклики, перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 25 квітня 2025 р.)*. Тернопіль, 2025. С. 24–25.
2. Лобанова В.В. Деякі проблеми перекладу англійських медичних текстів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 39. Т. 2. С. 53–55.
3. Семенюк А., Тригуб Г., Хникіна О. Особливості перекладу англійської медичної термінології. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 60 (5). С. 74–81. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/60_2023/part_5/14.pdf
4. Фоміна Л.В., Калініченко О.В., Скорбач Т.В. Медичний переклад – різновид науково-технічного перекладу. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 324–325.
5. Шепітько С.В., Тарапатов М.М. Особливості перекладу сучасної медичної термінології. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2019. Т. 30 (69). № 1. Ч. 1. С. 175–179.
6. Abdelmajd A. E. M., Hassan H. Investigating the role of medical terms translation in facilitating learning process for medical students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*. 2017. Vol. 2. № 2. P. 103–115.
7. Angelelli C. V. Healthcare interpreting explained. London : Routledge, 2019.
8. Ismayilli T. Navigating complexities in medical text translation: Challenges, strategies, and solutions. *Egarp Journal*. 2024. Vol. 1. № 1. P. 170–176.

9. Karwacka W. Quality assurance in medical translation. *The Journal of Specialised Translation*. 2014. № 21. P. 19–34.
10. Zethsen K. K., Montalt V. Translating medical texts. *The Cambridge handbook of translation*. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. P. 312–330.

References

1. Kitura, H. Ya., Prokop, I. A., & Yelahina, N. I. (2025). Aktualnist medychnoho perekladu v konteksti vyvchennia anhliyskoyi medychnoi ta stomatolohichnoi terminolohiyi [Relevance of medical translation in the context of learning English medical and dental terminology]. *Osvitnyi protses sogo dennya: dosyahnennya, vyklyky, perspektyvy: zbirnyk materialiv Vseukrayinskoyi naukovo-praktychnoi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu*, 24–25. Ternopil, Ukraine [in Ukrainian].
2. Lobanova, V. V. (2019). Deyaki problemy perekladu anhliyskykh medychnykh tekstiv ukrayinskoyu movoyu [Some problems of translating English medical texts into Ukrainian]. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnogo humanitarnoho universytetu. Seriya: Filolohiya* № 39(2), 53–55. Ukraine [in Ukrainian].
3. Semenyuk, A., Tryhub, H., & Khnykina, O. (2023). Osoblyvosti perekladu anhlo-movnoyi medychnoyi terminolohiyi [Features of translating English medical terminology]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk*, 60(5), 74–81 [in Ukrainian].
4. Fomina, L. V., Kalinichenko, O. V., & Skorbach, T. V. (2013). Medychnyy pereklad – riznovyd naukovo-tekhnichnoho perekladu [Medical translation as a type of scientific and technical translation]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tret'oho tysiacholittia u krayinakh SND: materialy IX Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoi internet-konferentsiyi*, 324–325. Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine: Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav [in Ukrainian].
5. Shepitko, S. V., & Tarapatov, M. M. (2019). Osoblyvosti perekladu suchasnoyi medychnoi terminolohiyi [Features of translating modern medical terminology]. *Series: Philology. Social Communications*, 30(69), № 1, ch. 1, 175–179. Ukraine [in Ukrainian].
6. Abdelmajd, A. E. M., & Hassan, H. (2017). Investigating the role of medical terms translation in facilitating learning process for medical students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2(2), 103–115 [in English].
7. Angelelli, C. V. (2019). *Healthcare interpreting explained*. London: Routledge [in English].
8. Ismayilli, T. (2024). Navigating complexities in medical text translation: Challenges, strategies, and solutions. *Egarp Journal*, 1(1), 170–176 [in English].
9. Karwacka, W. (2014). Quality assurance in medical translation. *The Journal of Specialised Translation*, (21), 19–34 [in English].
10. Zethsen, K. K., & Montalt, V. (2022). Translating medical texts. *The Cambridge handbook of translation*, 312–330. Cambridge University Press [in English].

Стаття надійшла до редакції 15.11.2025

Стаття прийнята 06.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Кожедуб Л. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ORCID ID: 0009-0001-0029-4665

Лалаян Н. С.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ORCID ID: 0000-0002-0018-807X

У статті наведено результати аналізу інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку сучасних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів.

Мета статті полягає у визначенні характеристики основних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів. Для реалізації мети вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання: 1) уточнити сутність граматичної компетентності; 2) на основі аналізу виявити методичний потенціал інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів.

Граматична компетентність розглядається як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших. Визначено структуру граматичної компетентності, яка включає граматичні навички, граматичні знання і граматичну усвідомленість.

Проаналізовано основні інноваційні підходи до формування німецькомовної граматичної компетентності та виявлено їх методичний потенціал у процесі підготовки майбутніх філологів-германістів. Серед основних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів виділено активні та інтерактивні методи і технології на засадах комунікативного, діяльнісного та студентоцентрованого підходів: індуктивне пояснення граматичного матеріалу, залучення студентів до проєктної роботи, підготовки презентацій, виконання інтерактивних вправ, застосування в освітньому процесі комп'ютерних інтерактивних тренувальних навчальних програм та застосування для вивчення іноземних мов, що дає можливість практичного використання мови в процесі комунікації, вчить самостійно здобувати знання, виключає бездумне заучування, оживляє й активізує освітній процес.

Ключові слова: інноваційні підходи, німецькомовна граматична компетентність, майбутні філологи-германісти, навчання іноземних мов.

Kozhedub L. G., Lalajan N. S. Innovative approaches to developing German grammar skills in future German language specialists

The article presents the results of an analysis of innovative approaches to the formation of German-language grammatical competence in future German philologists. The relevance of the problem is determined by the need to find modern innovative approaches to the formation of German-language grammatical competence of future philologists-Germanists.

The purpose of the article is to identify and characterize the main innovative approaches to the formation of German-language grammatical competence of future philologists-Germanists. To achieve this goal, we consider it necessary to solve the following tasks: 1) to clarify the essence of grammatical competence; 2) based on the analysis, to identify the methodological potential of innovative approaches to the formation of German grammatical competence of future philologists-Germanists.

Grammatical competence is considered to be a person's ability to correctly formulate their oral and written statements grammatically and to understand the grammatical structure of others' speech. The structure of grammatical competence has been determined, which includes grammatical skills, grammatical knowledge, and grammatical awareness.

The main innovative approaches to the formation of German grammatical competence are analyzed and their methodological potential in the training of future German philologists is revealed. Among the main innovative approaches to the formation of German grammatical competence of future philologists-Germanists, active and interactive methods and technologies based on communicative, activity-based, and student-centered approaches are highlighted: inductive explanation of grammatical material, involvement of students in project work, preparing presentations, performing interactive exercises, using interactive computer training programs and applications for learning foreign languages in the educational process, which enables the practical use of language in the process of communication, teaches students to acquire knowledge independently, eliminates mindless memorization, and enlivens and activates the learning process.

Keywords: *innovative approaches, German grammar skills, future German language specialists, foreign language teaching.*

Вступ. В умовах глобалізації, розширення міжнародних зв'язків та розвитку нових інформаційних технологій зростає роль сучасних підходів у розв'язанні практичних завдань формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. Одним з основних компонентів комунікативної компетентності є граматична компетентність, яка забезпечує адекватне граматичне оформлення власного мовлення та розуміння мовлення інших. При цьому цілеспрямоване навчання граматики студентів мовних закладів вищої освіти часто відбувається без урахування практичного використання мови в процесі комунікації та обмежується застосуванням традиційних методів навчання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку сучасних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів.

Проблеми формування граматичної компетентності в контексті навчання іноземних мов є об'єктом наукових досліджень українських та зарубіжних дослідників. Науковці зосереджують свою увагу на таких питаннях, як принципи навчання граматичного матеріалу (Н.К. Склярєнко, Л.М. Черноватий); психолінгвістичні особливості формування граматичної компетентності студентів (О.О. Даниленко, А.О. Андрущенко, Н.Л. Левченко); підходи до навчання іншомовної граматики, зокрема контекстуальний, який передбачає засвоєння граматичних конструкцій не ізольовано, а в контексті (О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова), комунікативний підхід, який ґрунтується на

опануванні іншомовного граматичного матеріалу в реальних комунікативних ситуаціях (С.Ю. Ніколаєва, І.Ф. Будз, Я.В. Поченюк, Т. Лелека); фактори впливу на формування іншомовної граматичної компетентності (М.Г. Шемуда), особливості формування граматичних навичок у майбутніх учителів іноземної мови (О.В. Липчанко-Ковачик, Л.К. Орловська, Л.І. Варга); використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування граматичної компетентності (Н.О. Федчишин, Г.І. Кліщ, Н.І. Єлагіна) та ін.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про те, що в умовах розвитку сучасних інформаційних технологій процес формування німецькомовної граматичної компетентності потребує переосмислення традиційних форм роботи та вимагає пошуку нових методів та підходів.

Мета статті – визначити і схарактеризувати основні інноваційні підходи до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів. Для реалізації мети вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання: 1) уточнити сутність граматичної компетентності; 2) визначити сучасні інноваційні підходи до формування граматичної компетентності, схарактеризувати їх методичний потенціал та проаналізувати можливості їх застосування у процесі фахової підготовки студентів мовних закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення наявних у науковій літературі даних.

Результати. Граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами граматичної компетентності виступають граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість. При цьому дослідники розрізняють *лінгвістичну* (аналітичну, формальну) граматику – науковий лінгвістичний опис системи правил певної мови; *педагогічну* (навчальну) граматику, яка являє собою перероблені правила лінгвістичної граматики, пристосовані для навчання мови; *інтуїтивну* граматику, яка визначається як імпліцитне знання структури мови, яке зазвичай не усвідомлюється, проте воно лежить в основі здібності породжувати граматично коректні висловлювання та розуміти їх [2, с. 234].

Згідно з дослідженням Л.М. Черноватого, під час природного засвоєння рідної мови дитина після тривалої та інтенсивної практики переходить безпосередньо до інтуїтивної граматики. Це відбувається завдяки дії переважно підсвідомих механізмів в умовах виключної орієнтації на мовленнєві зразки. З кількох причин важко дотримуватися цієї моделі в типових умовах викладання іноземної мови. Розроблення ефективної педагогічної граматики має враховувати закономірності розвитку механізмів мовної граматики, особливо в тих аспектах, де зазначений розвиток відрізняється в процесі засвоєння рідної та іноземної мов. Розуміння цих відмінностей може сприяти більшій точності у виборі лінгвістичної граматичної інформації, яка буде представлена студентам, принципів її оброблення, організації та застосування в реальному навчанні [5, с. 157].

Слід зазначити, що мета формування граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів включає як опанування правил педагогічної граматики, що спрямована на розуміння граматичної структури мови для успішної комунікації та передбачає поступовий перехід студента до інтуїтивної граматики, так і знання лінгвістичної граматики, що вивчається, зокрема, в межах дисципліни «Теоретична граматики».

Формування німецькомовної граматичної компетентності реалізується шляхом поєднання традиційних та інноваційних підходів. У методиці навчання іноземних мов традиційно застосовується принцип комунікативності, згідно з яким засвоєння граматичного, лексичного і фонетичного матеріалу відбувається комплексно, при цьому необхідною є цілеспрямована робота над засвоєнням граматичних форм і структур.

Ознайомлення студентів з новим граматичним матеріалом на засадах комунікативного підходу відбувається в комунікативному контексті – нове граматичне явище наочно демонструється через читання або аудіювання зв'язного осмисленого тексту, в якому багаторазово фігурує певна граматична форма, або через використання відеофільму, де цільова граматична форма багаторазово вживається у звукоряді, що супроводжує зображення. Комунікативна орієнтованість повинна мати місце й тоді, коли студенти отримують завдання щодо самостійного пошуку інформації для автономного усвідомлення значення, сфери і шляхів використання та формальних ознак граматичного матеріалу. Найпростішою формою такого пошуку є індуктивне пояснення – на основі наданих викладачем численних прикладів уживання граматичного явища в комунікативних ситуаціях здобувачі освіти намагаються самостійно «вивести» правила щодо його комунікативного значення та правила його вживання в мовленні. Можливі й суттєво більш складні форми самостійного пошуку, в тому числі в й інтернеті [3, с. 219–220]. Засвоєні в процесі самостійної діяльності граматичні навички характеризуються як стійкі, автоматизовані та гнучкі.

Активне стимулювання студентів до самостійної діяльності у процесі опанування граматичного матеріалу – залучення до проєктної роботи, підготовка презентацій, виконання інтерактивних вправ – сприяє підвищенню мотивації, вчить самостійно здобувати знання, виключає бездумне заучування, оживляє і активізує освітній процес.

В умовах делегування відповідальності здобувачі освіти самі пропонують методи роботи, які вони вважають за доцільні. Під час опрацювання завдання або теми в процесі

виконання, наприклад, проектної роботи, студенти спираються на наявні знання та вміння, виходять із відомих і знайомих аспектів, а потім досліджують «невідоме» і «чуже» в максимально реальних комбінаціях. Здобувачі освіти мають досить знань і можливостей, щоб пропонувати креативні рішення для розв'язання проблем і реалізовувати їх на заняттях. Але це не означає, що викладач повинен і може повністю делегувати відповідальність за свої заняття [7, с. 12]. У процесі організації самостійної роботи студентів викладач визначає задачу, надає допомогу в пошуку найбільш оптимального рішення та виконує функцію контролю.

Підтримуємо наукову позицію Н.В. Гагіної, що значну роль в успішному розвитку іншомовної граматичної компетентності майбутніх філологів відіграють активні та інтерактивні методи та технології на засадах комунікативного, діяльнісного та студентоцентрованого підходів. Будь-які види активного навчання, де студенти безпосередньо залучені до практичної пізнавальної діяльності, самостійно опановують знання, вміння, навички у процесі активної взаємодії в освітньому середовищі, мають низку переваг порівняно з традиційними. Застосування таких методів активного навчання, як дискусія, дебати, метод мозкового штурму, проблемний метод, ділові та рольові ігри, симуляція, драматизація, спонукає до усвідомленої розумової й практичної діяльності, створює умови для реалізації особистісного творчого потенціалу, уможливує вмотивований розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Драматизація та інсценізація як різновиди проблемного методу дозволяють застосовувати практичні вміння та досвід комплексно, підвищують навчальну мотивацію здобувачів освіти, усувають психологічні бар'єри комунікації іноземною мовою, допомагають швидко опанувати та вибрати релевантні зразки мовлення задля кращої асиміляції лексичних і граматичних структур, моделі мовної поведінки [1, с. 96]. У цьому контексті зазначимо, що інноваційні підходи до формування німецькомовної граматичної компетентності уможливають інтенсифікацію й оптимізацію освітнього процесу та передбачають, зокрема, використання

таких педагогічних технологій, як-от: інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, проектні, ігрові та інтерактивні технології, технології кооперативного навчання / навчання у співпраці.

Комп'ютеризація навчання іноземних мов дозволяє застосовувати в освітньому процесі, крім традиційних технічних засобів навчання, комп'ютерні та інформаційні технології, зокрема, комп'ютерні інтерактивні тренувальні навчальні програми та застосунки для вивчення іноземних мов, наприклад: Deutsche Welle Learn German (містить граматичні матеріали, інтерактивні вправи та тести для перевірки знань); Duolingo (пропонує завдання в ігровій формі та контрольні питання для закріплення знань, поєднує в собі алгоритми штучного інтелекту та новітні лінгвістичні досягнення); Babbel (німецька платформа, що містить уроки з граматики, побудовані з використанням аудіо, картинок та діалогів німецькою мовою), Deutsche Grammatik A1-C1 (пропонує граматичні вправи з поясненнями та автоматичною перевіркою результатів), Quizlet, Wordwall (інтерактивні тренувальні вправи й тести) та інші. Мультимедійні засоби навчання використовуються для візуалізації та демонстрації граматичних явищ, для організації комунікативних ситуацій, для вправлення у вживанні граматичних структур, сприяють кращому засвоєнню інформації та стимулюють мотивацію здобувачів освіти.

Перевагою використання мобільних застосунків у процесі формування граматичної компетентності є можливість персоналізації навчання, адже сучасні інструменти можуть аналізувати потреби, прогрес та досягнення користувача та пропонують адаптовані вправи, націлені на опрацювання проблемного матеріалу тощо. Ключовою перевагою є й доступність таких засобів за допомогою смартфонів, планшетів тощо, що дає змогу користувачам опрацьовувати матеріал у вільний час та у зручному місці. На просунутому етапі сформованості іншомовної комунікативної компетентності використання подкастів, аудіокниг та відеоресурсів є ефективним засобом підвищення рівня мовних навичок, розширення словникового запасу та сприй-

няття мови на слух. Методичною перевагою використання таких ресурсів вважають автентичність пропонованих матеріалів, різноманітність тем, візуальний та аудіальний супровід, що, безумовно, впливає на якість засвоєння інформації, можливість пасивного навчання, коли мовні елементи засвоюються без їх активного опрацювання, а паралельно зі знайомством з такими матеріалами; безперечною перевагою є й мобільність і доступність таких сервісів. Додатковою функцією таких застосунків може бути система досягнень, рівнів тощо, що постає мотиваційним складником процесу опрацювання навчального матеріалу [4, с. 144].

Ефективне формування іншомовної граматичної компетентності відбувається за наявності сприятливих дидактичних умов: стимулювання студентів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетентності; розвиток пізнавальної діяльності здобувачів освіти; моделювання в освітньому процесі типових ситуацій спілкування [6, с. 358].

Висновки. Отже, на основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури, а також керуючись власним досвідом роботи у закладі вищої освіти, можемо зазначити, що застосування сучасних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів підвищує мотивацію та ефективність навчання, сприяє розвитку необхідних граматичних навичок і комунікативних вмінь, дає можливість практичного використання мови в процесі комунікації, вчить самостійно здобувати знання, виключає бездумне заучування, оживляє і активізує освітній процес.

Серед основних інноваційних підходів до формування німецькомовної граматичної компетентності майбутніх філологів-германістів виділяємо активні та інтерактивні методи та технології на засадах комунікативного, діяльнісного та студентоцентрованого підходів: індуктивне пояснення граматичного матеріалу, залучення студентів до проєктної роботи, підготовки презентацій, виконання інтерактивних вправ, застосування в освітньому процесі комп'ютерних інтерактивних тренувальних навчальних програм та застосунків для вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Гагіна Н. В., Лось О.В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 16(84). С. 94–98.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
4. Черненко А. В. Інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики: роль сучасних цифрових інструментів (в умовах дистанційної освіти). *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2024. Вип. 99. С. 141–147.
5. Черноватий Л. М. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2016. Вип. 29. С. 157–166.
6. Шемуда М.Г. Формування іншомовної граматичної компетенції: фактори впливу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна*. 2012. Вип. 27. С. 357–358.
7. Wicke R.E. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, 2004. 207 S.

References

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. & Nikolaieva, S. Yu. (Eds.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv.* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical, and linguistic universities]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
2. Hahina, N. V., Los, O. V. (2022). Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei metodamy aktyvnoho navchannia. [Development of interpersonal communication skills in students of philological specialties using active teaching methods]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostrozka Academy": series "Philology"*. Ostroh : NaUOA, 16(84). 94–98. [in Ukrainian].
3. Tarnopolskyĭ, O. B., Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyshchiiy shkoli: pidruchnyk.* [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education: textbook.] Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. [in Ukrainian].
4. Chernenko, A. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do navchannia inshomovnoi leksyky: rol suchasnykh tsyfrovyykh instrumentiv (v umovakh dystantsiinoi osvity). [Innovative approaches to teaching foreign language vocabulary: the role of modern digital tools (in the context of distance learning)]. *Visnyk KhNU im. V.N. Karazina. Seriiia "Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov" – Visnyk KhNU im. V.N. Karazina. Series "Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages"*. (99). [in Ukrainian].
5. Chernovatyi, L. M. (2016). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky.* (29). 157–166. [in English].
6. Shemuda, M. H. (2012). Formuvannia inshomovnoi hramatychnoi kompetentsii: faktory vplyvu. [Formation of foreign language grammatical competence: influencing factors.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Ser.: Filolohichna – Scientific Notes of the National University "Ostrozka Academy". Ser.: Philological.* (27). 357–358. [in Ukrainian].
7. Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht.* [Active and creative learning. Project-based language work in the classroom.] *Deutsch als Fremdsprache – German as a foreign language.* Max Hueber Verlag. [in German].

Стаття надійшла до редакції 06.11.2025

Стаття прийнята 25.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Косьянова О. Ю.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри теорії та методики практичної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0000-0001-9532-9981

Літовченко К. Ю.

здобувачка вищої освіти

кафедри теорії та методики практичної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0009-0001-7650-178X

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – один із найпоширеніших нейроповедінкових розладів дитячого віку, що впливає на емоційно-поведінковий стан та успішність навчання. Він проявляється поєднанням порушень уваги, надмірної моторної активності та імпульсивності. Поширеність СДУГ серед дітей становить близько 3,4–7,2%, причому хлопчики страждають частіше. Симптоми проявляються вже в ранньому віці: у дошкільному віці домінують гіперактивність та імпульсивність, а в молодшому шкільному віці наростає вплив неухважності на навчальні й соціальні функції. Коректна та вчасна діагностика розладу важлива, адже найбільш ефективною корекцією є саме в період дошкільного віку, коли психіка має найвищу пластичність. У цьому віці нейропсихологічна структура особистості ще формується, і втручання можуть мати більш тривалий та стабільний ефект. Метою дослідження було виявити вікові особливості симптоматики СДУГ у дітей 3–10 років. Такий вік охоплює перехід від ігрової до навчальної діяльності, що робить його показовим для аналізу змін у поведінці та емоціях. Використано комбінований підхід: огляд наукових джерел та емпіричні методики (спостереження, проєктивні тести «Неіснуюча тварина», піктограми Лурія, тести на увагу, опитування батьків та педагогів). Така стратегія дозволяє комплексно охопити прояви СДУГ у поведінковому і в когнітивному аспекті. Результати свідчать, що у дітей 3–6 років переважає моторна активність та імпульсивність, а адаптаційні порушення незначно відображаються на розвитку; у дітей 7–10 років симптоми набувають функціонального характеру, що позначається на навчанні та міжособистісній взаємодії. Це підтверджує вікову зміну структури симптоматики, коли домінує порушення концентрації уваги, що ускладнює виконання складніших розумових завдань. Висновки підтверджують гіпотезу про вікову залежність проявів СДУГ та підкреслюють важливість ранньої діагностики з урахуванням нейропсихологічних особливостей.

Ключові слова: дошкільний вік, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, молодший шкільний вік, гіперактивність, імпульсивність, неухважність.

Kosyanova O. Yu., Litovchenko K. Yu. Age-specific features of ADHD manifestations in preschool and primary school age children

The article examines attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a common neurobehavioral disorder in childhood, affecting emotional-behavioral functioning and academic achievement. It manifests as a combination of attention deficits, excessive motor activity, and impulsivity. ADHD affects approximately 3.4–7.2% of children, more frequently in boys. Symptoms appear early: in preschoolers (3–6 years), hyperactivity and impulsivity dominate; in primary school (7–10 years), inattention affects learning and social functioning. Timely diagnosis is crucial, as interventions are most effective during preschool age, when the psyche is highly plastic and the neuropsychological structure is still forming. The study aimed to identify age-related features of ADHD symptoms in children aged 3–10 years. This age range covers the transition from play to learning, making it significant for analyzing behavioral and emotional changes. A combined approach was used: literature review and empirical methods (behavioral observation, projective tests, Luria pictograms, attention tests, and questionnaires for parents and teachers). This strategy allows a comprehensive assessment

of ADHD in both behavioral and cognitive aspects. Findings indicate that in children 3–6 years, motor activity and impulsivity predominate, while adaptive difficulties minimally affect development. In children 7–10 years, symptoms acquire a functional character, affecting learning and interpersonal interaction. This reflects an age-related change in symptom structure, with attention deficits dominant, complicating complex cognitive tasks. The results support the hypothesis of age-dependent ADHD manifestations and emphasize the importance of early diagnosis, considering neuropsychological development.

Keywords: preschool age, ADHD, school-age children, hyperactivity, impulsivity, inattention.

Вступ. У сучасних умовах зростання вимог до навчання дитини та її соціального функціонування синдром дефіциту уваги з гіперактивністю набуває особливої актуальності. Суспільні запити до поведінкової організованості та академічної успішності дітей значно посилили потребу в ранньому виявленні та підтримці таких учнів. Цей синдром проявляється порушенням процесів саморегуляції, що негативно відображається на навчальній успішності, емоційному стані та взаємодії з однолітками [3; 6]. Недостатній довільний контроль поведінки у дітей зі СДУГ ускладнює формування навичок адаптації в умовах колективу та виконання структурованих завдань. Згідно з епідеміологічними даними, поширеність СДУГ у дитячій популяції становить приблизно 3,4–7,2%, причому захворювання реєструють частіше у хлопчиків [5]. Основними симптомами є гіперактивність, імпульсивність та неуважність, які можуть комбінуватися в різних варіантах порушення уваги [9]. Складність діагностики полягає у варіативності проявів, що часто визначається ситуаційним контекстом та віковими особливостями. За міжнародною класифікацією DSM-5 виділяють три варіанти ADHD (переважно неуважний, здебільшого гіперактивно-імпульсивний і комбінований). Така класифікація дозволяє точніше окреслити домінантні симптоми, що впливає на вибір стратегії допомоги. Особливу увагу в дослідженнях приділяють віковим відмінностям у прояві СДУГ [1]. У ранньому віці незрілість мозкових механізмів регуляції уваги та поведінки означає, що нейропсихологічний розвиток дитини може змінювати характер симптоматики [8]. Наприклад, у дошкільному віці гостро проявляються моторні порушення (рухова активність) і здатність до гальмування імпульсів, тоді як у молодшому шкільному віці страждає здебільшого процес концентрації уваги [2].

Мета нашої роботи – виявити характерні вікові особливості проявів СДУГ у дітей дошкільного (3–6 років) і молодшого шкільного віку (7–10 років). Уточнення цих особливостей дозволяє більш точно адаптувати діагностичні підходи до конкретного вікового етапу. Задачі дослідження: провести аналіз сучасних уявлень про природу СДУГ та нейропсихологічні основи його симптоматики; визначити типові ознаки СДУГ у різних вікових групах; узагальнити підходи до діагностики розладу; здійснити емпіричне вивчення вікових особливостей прояву СДУГ за допомогою спостереження та стандартизованих методик. Завдяки комплексному підходу до аналізу СДУГ можливо не лише краще зрозуміти його симптоматику, а й сприяти розвитку ефективних інструментів психолого-педагогічного супроводу.

Методи та методики дослідження. Дослідження проводилося за комбінованою програмою, що включала теоретичний аналіз наукових джерел і власне емпіричну частину. Такий підхід дав змогу охопити як узагальнені уявлення наукової спільноти про природу СДУГ, так і практичні аспекти його прояву в конкретних вікових групах. У теоретичній частині використовувалися методи аналізу й узагальнення літератури, систематизація відомих даних про СДУГ та розроблення дослідницьких гіпотез. Особливу увагу приділяли сучасним нейропсихологічним концепціям, які розкривають механізми формування дефіциту уваги й імпульсивної поведінки. В емпіричній частині здійснено дослідження двох вибірок дітей з офіційно встановленим діагнозом СДУГ: молодшого шкільного і дошкільного віку. Поділ на вікові групи дозволив зіставити специфіку проявів розладу на різних етапах когнітивного та емоційного розвитку. З метою діагностики застосовувалися різнопланові методики: спостереження за поведінкою дитини в ігровому та навчаль-

ному середовищі; розмовні інтерв'ю з батьками й педагогами; проєктивні методики (тест «Неіснуюча тварина», піктограми Лурія) для оцінювання рівня уяви, креативності та виконавчих функцій; стандартизовані тести уваги (наприклад, тести на концентрацію та розподіл уваги). Комплексність методичного інструментарію забезпечила багатовимірне оцінення поведінкових і когнітивних характеристик дітей зі СДУГ. Особливо важливим було поєднання об'єктивних психодіагностичних даних із суб'єктивними спостереженнями дорослих, які постійно взаємодіють із дитиною. Дані опитувань та тестів аналізувалися якісно й кількісно. Це дозволило не лише виявити загальні закономірності, але й простежити індивідуальні варіації у проявах симптоматики в межах кожної вікової групи.

Результати та дискусія. У дітей дошкільного віку (3–6 років) з діагнозом СДУГ переважали зовнішньо виражені такі симптоми, як гіперактивність й імпульсивність. Це свідчить про домінування первинних поведінкових реакцій над регуляторними механізмами, які ще не сформувалися в повному обсязі. Також було виявлено певну тенденцію: у всіх респондентів дослідження дошкільного віку було діагностовано фахівцями саме ті типи синдрому, що мають властивість набагато яскравіше проявляти себе в рутині, а саме – переважно гіперактивний або імпульсивний та комбінований типи. Підтвердженням цьому виступила підвищена рухова збудливість та емоційна нестабільність у ситуаціях, які потребують навіть мінімального самоконтролю. Наші дані підтверджують висновки Дьоміної [1], яка також зазначала переважання моторних проявів у дошкільників, проте відмінність спостерігалася в частоті імпульсивних реакцій, що може бути зумовлено методикою оцінювання поведінки. За нашими спостереженнями, такі діти постійно потребували руху без конкретної мети, не могли довго залишатися на місці під час організованих занять, проявляли різкі моторні проблиски (бігали, стрибали, вередували) і часто ігнорували заборони та інструкції дорослих. Вони легко втрачали інтерес до завдання, навіть якщо спочатку проявляли активність у його виконанні. Нерідко такі діти демонстрували

афективну лабільність: будь-яке обмеження чи пропозиція піти на обід часто викликали істерики або самоушкоджувальну поведінку. Поведінкові реакції були невідповідними ситуаціям і часто супроводжувалися емоційною напруженістю. При цьому рівень інтелекту та розумової активності за допомогою проєктивних тестів відповідав віковим нормам, а адаптаційні труднощі переважно мали ситуативний характер. Тобто поведінкові прояви СДУГ у цьому віці не є наслідком когнітивної недостатності, а скоріше – результатом імпульсивного реагування на стимул.

У дітей молодшого шкільного віку (7–10 років) симптоми СДУГ трансформувалися. У структурі розладу більш виразними ставали ознаки когнітивної нестабільності, що перешкождала виконанню навчальних завдань. Гіперактивність й імпульсивність залишалися присутніми, але набували менш моторного й більш функціонального характеру. Наші спостереження щодо переважання порушень концентрації уваги у 7–10 років частково узгоджуються з моделлю Barkley [6], проте на відміну від його даних ми зафіксували більш виражену збережену моторну активність, що свідчить про індивідуальні особливості розвитку виконавчих функцій. Щодо офіційно встановлених типів синдрому діти цього віку здебільшого мали саме переважно неухважний тип. Значна увага приділялася розв'язанню завдань: такі діти часто відволікалися на другорядні деталі, не могли довго концентруватися на навчальному матеріалі, потребували частих підказок. Вони демонстрували знижену тривалість уваги та проблеми з організацією діяльності: виконання тестових завдань відбувалося повільно, з численними паузами та повторними запитаннями, характерною була невпевненість у власних здібностях (невпевнені лінії малюнків у проєктних завданнях, часті подвійні запитання). Стан тривоги та емоційної пригніченості часто виникав як реакція на нездатність відповідати освітнім очікуванням. Емоційна лабільність змінювалася на схильність до внутрішнього занепокоєння й пригніченості під час невдач. Такі емоційні реакції нерідко залишаються непоміченими дорослими, оскільки не мають виразного зовнішнього вияву,

як у дошкільному віці. У цій віковій групі особливо помітний вплив неухвності на навчальні результати: діти часто пропускали помилки в письмі, не усвідомлювали логіку завдань, що призводило до труднощів із засвоєнням шкільної програми. У цьому контексті неухвність – це не просто відсутність зосередження, а нездатність утримати послідовність мислення. Отримані дані узгоджуються з відомими концепціями розвитку СДУГ [3]. Так, кілька досліджень підкреслюють, що нейрофізіологічна база регуляції поведінки, пов'язана з префронтальною корою та гальмівними процесами, дозріває ближче до пізнішого дитинства [7].

Відповідно, у молодших дітей цей контроль менш ефективний, що проявляється гіперактивністю й негайними реакціями. Саме інтенсивність реакцій на подразники свідчить про неусталену функцію інгібіторного контролю. Зі збільшенням віку поступово формуються виконавчі функції, що відповідають за планування та стійку увагу, тому у старших дітей зі СДУГ більшою мірою виражені порушення довільної уваги й навчальні труднощі. Однак і в молодшому шкільному віці часто залишаються ознаки гіперактивно-імпульсивного компонента (нестабільність настрою, нетерпеливість, бурхлива реакція на перерву в навчанні), які, відповідно, потребують корекції. Таким чином, отримані результати демонструють як збіги, так і відмінності з попередніми дослідженнями, що підкреслює важливість урахування методологічних підходів і контексту дослідження під час інтерпретації проявів СДУГ.

Об'єднання в одному дослідженні молодшої вікової групи та старших дошкільників дозволило виділити специфіку перебігу СДУГ на цих етапах розвитку. Зокрема, ми підтвердили, що стадійність розвитку мозкових структур визначає різні стратегії компенсації симптомів. Результати підкреслюють, що клінічний профіль СДУГ змінюється не лише кількісно, а й якісно відповідно до вікових змін у мозковій організації. Ці особливості потрібно враховувати в практиці: для дошкільнят ефективними будуть методики, спрямовані на структурування діяльності та навчання саморегуляції через гру, а для молодших

школярів – програми, що зміцнюють увагу та навички організації роботи під керівництвом учителя.

Ці висновки узгоджуються з рекомендаціями фахівців щодо мультидисциплінарної моделі діагностики та лікування СДУГ (психолог, педагог, невролог, психотерапевт) [4]. Саме взаємодія спеціалістів різного профілю створює основу для комплексного та коректного підходу до подолання симптомів розладу.

Висновки. СДУГ є хронічним порушенням, тісно пов'язаним із незрілістю регуляторних механізмів мозку (префронтальної кори) [10]. У теоретичному огляді підтверджено, що три основні симптоми СДУГ (гіперактивність, імпульсивність, неухвність) мають універсальний характер, але їх співвідношення змінюється з віком. Це свідчить про важливість вікової градації симптомів під час постановки діагнозу та вибору психокорекційних стратегій.

Встановлено вікові особливості проявів СДУГ: у дітей 3–6 років симптоми характеризуються передусім активною моторною поведінкою та яскравими емоційними реакціями з меншим впливом на навчальну діяльність; у дітей 7–10 років з'являються значущі порушення концентрації та навчання, хоча гіперактивний компонент може продовжувати проявлятися в рамках імпульсивної поведінки. У міру дозрівання нервової системи структура розладу набуває більш прихованих форм, які складніше ідентифікувати без спеціальної діагностики.

Рекомендовано застосування диференційованого підходу в діагностиці та корекції СДУГ з урахуванням вікових особливостей: для дошкільників – акцент на формуванні самоконтролю через гру та структурування середовища, для молодших школярів – тренування уваги та підтримку навчальної мотивації. Застосування такого підходу сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи та зменшенню ризиків соціальної дезадаптації.

Гіпотеза дослідження про те, що інтенсивність і характер проявів СДУГ залежать від віку дитини, підтверджена. Це підкреслює необхідність своєчасної діагностики ще в дошкільному віці та адаптації інтервенційних програм до особливостей розвитку когнітивних функцій дитини.

Список використаних джерел

1. Дьоміна Г. А. Особливості зв'язків віку та специфіки симптомів РДУГ: аналіз досліджень. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2024. № 4(38). С. 880–890. DOI: 10.52058/2786-4952-2024-4(38)-880-890.
2. Кіпаренко О. Л. Особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей із труднощами навчання : дис. ... канд. психол. наук: 053. Одеса, 2023. 206 с.
3. Фісіна Н. Нейропсихологічні механізми та причини невротизації у дітей дошкільного віку. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія: Психологія*. 2023. № 2(18). С. 99–104.
4. Subcommittee on attention-deficit/hyperactivity disorder, steering committee on quality improvement and management. ADHD: clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*. 2011. Vol.128(5). P. 1007–1022. DOI: 10.1542/peds.2011-2654.
5. Harm M., Hope M., Household A. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author. 2013. 347 p.
6. Barkley R. A. Treating ADHD in children and adolescents: What every clinician needs to know. New York, NY: Guilford Press. 2022.
7. Brown T. E. New understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments. London, UK: Taylor and Francis. 2013.
8. Castellanos F. X., Proal E. Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal–striatal model. *Trends in Cognitive Sciences*. 2012. Vol.16(1). P. 17–26.
9. Sonuga-Barke E. J. S. Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*. 2015. Vol.57(11). P. 1231–1238.
10. Thapar A. Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. Vol.54(1). P. 3–16.

References

1. D'iomina, H. A. (2024). Osoblyvosti zv'iazkiv viku ta specyfiky symptomiv RDUH: analiz doslidzhen [Age-related features and specificity of ADHD symptoms: research review]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations in Science*, 4(38), 880–890. [in Ukrainian].
2. Kiparenko, O. L. (2023). Osoblyvosti rozvytku vyshchyykh psykhychnyykh funktsii u ditei iz trudnoschamy navchannia [Features of the development of higher mental functions in children with learning difficulties]. Doctoral dissertation. Odessa, 206. [in Ukrainian].
3. Fisyna, N. (2023). Neuropsykholohichni mekhanizmy ta prychny nevrotyzatsii u ditei doshkilnoho viku [Neuropsychological mechanisms and causes of neurosis in preschool children]. *Visnyk KNU imeni T. Shevchenka. Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University. Psychology Series*, 2(18), 99–104. [in Ukrainian].
4. Subcommittee on attention-deficit/hyperactivity disorder, steering committee on quality improvement and management. (2011). ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 2011, 128(5), 1007–1022.
5. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
6. Barkley, R. A. (2022). Treating ADHD in children and adolescents: What every clinician needs to know. New York, NY: Guilford Press.
7. Brown, T. E. (2013). New understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments. London, UK: Taylor and Francis.
8. Castellanos, F. X., Proal, E. (2012). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal–striatal model. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(1), 17–26.
9. Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1231–1238.
10. Thapar, A. (2012). Practitioner review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 3–16.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 02.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

СІМ'Я І ДИТИНА В УМОВАХ ВІЙНИ: ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЗА МОДЕЛЮ МІЖНАРОДНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Красіна Г. В.

доктор філософії з освітніх, педагогічних наук,
старша викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0001-7075-5183

Статтю присвячено теоретичному аналізу психосоціальних потреб дітей, підлітків і сімей в умовах війни та обґрунтуванню можливостей застосування Міжнародної програми розвитку дитини (ICDP) як моделі підтримки в кризових обставинах. На основі узагальнення даних українських досліджень показано, що значна частина дітей демонструє ознаки психологічної травматизації, прояви тривожності, порушення саморегуляції та поведінкові труднощі. Водночас сім'ї стикаються з емоційним виснаженням, втратою стабільності, зниженням ресурсності та погіршенням батьківсько-дитячої взаємодії. У роботі висвітлено ключові завдання психосоціальної підтримки та підкреслено важливість міждисциплінарних підходів, що поєднують психологічні, соціальні й освітні інтервенції. Особливу увагу приділено арттерапевтичним методам як гнучкому інструменту емоційної стабілізації та відновлення зв'язку між дитиною й дорослим. Додатково в межах теоретичного аналізу було розглянуто потенціал Міжнародної програми розвитку дитини (International Child Development Programme, ICDP) як інноваційної моделі роботи з батьками та опікунами. Аналіз програми дав можливість оцінити її застосовність у контексті воєнних і посткризових умов, зокрема щодо розвитку усвідомленого батьківства, зміцнення емоційного контакту між дорослим і дитиною, формування навичок чуйного догляду та розгортання фасилітативної роботи із сім'ями.

Проаналізовано концептуальні засади ICDP, які побудовані на принципах емоційно-наповненої взаємодії, чутливого реагування та підтримувального діалогу. Зроблено висновок про доцільність інтеграції цієї моделі в роботу із сім'ями, що пережили травматичні події, з огляду на її гуманістичний характер, культурну адаптивність і потенціал впливу на якість батьківсько-дитячих стосунків.

Ключові слова: психологія сімейного виховання, батьківсько-дитяча взаємодія, психологія екстремальних ситуацій, кризові ситуації, арттерапія, соціально-психологічний тренінг, психосоціальна підтримка, професійна діяльність психолога, Міжнародна програма розвитку дитини.

Krasina H. V. Family and Child in Wartime Conditions: Psychosocial Support Based on the International Child Development Programme Model

The article presents a theoretical analysis of the psychosocial needs of children, adolescents, and families living in the context of war, and substantiates the potential of the International Child Development Programme (ICDP) as a model of support in crisis conditions. Based on a synthesis of Ukrainian and international studies, the paper demonstrates that a considerable proportion of children exhibit signs of psychological traumatization, anxiety symptoms, impaired self-regulation, and behavioural difficulties. At the same time, families face emotional exhaustion, loss of stability, reduced internal resources, and deterioration of parent-child interaction. The article outlines the key tasks of psychosocial support and emphasizes the importance of interdisciplinary approaches that integrate psychological, social, and educational interventions. Particular attention is given to art therapy methods as a flexible tool for emotional stabilization and for restoring the connection between the child and the caregiver. The conceptual foundations of ICDP, grounded in emotionally attuned interaction, sensitive responsiveness, and supportive dialogue, are analyzed. The article concludes that the integration of this model into work with families affected by traumatic events is advisable, given its humanistic orientation, cultural adaptability, and demonstrated potential to enhance the quality of parent-child relationships.

Keywords: family upbringing psychology; parent-child interaction, psychology of extreme situations; crisis situations; art therapy; social-psychological training; psychosocial support; a psychologist's professional activity; International Child Development Programme (ICDP).

Вступ. Війна в країні спричинила безпрецедентний рівень навантаження на дітей та їхні сім'ї, суттєво трансформувавши умови розвитку та соціалізації. За даними дослідницької компанії Gradus Research, яка спеціалізується на проведенні соціологічних та маркетингових опитувань та орієнтується лише на верифікованих респондентів, значна частина українських дітей демонструє ознаки психологічної травматизації [11]. До типових наслідків пережитої дітьми травматичної події належать тривожно-депресивні стани, порушення саморегуляції, фобічні реакції, труднощі у сфері самовираження та повторне проживання травматичного досвіду в грі.

Проблема впливу екстремальних ситуацій, пов'язаних з війною, на психологічний стан дітей та благополуччя їх родин усе більше привертає увагу сучасних вітчизняних дослідників. Так, науковці Т. Титаренко та М. Дворник дотримуються схожої думки про те, що реакції дітей на травматичні події є індивідуальними й залежать від віку, рівня розвитку, чутливості та близькості до травмивного фактора. Серед поширених стратегій подолання наслідків стресових реакцій науковці зазначають: уникнення, регрес, компенсаторну поведінку та емоційне опрацювання події. Останнє можливе лише за умов наявності поруч чуйного дорослого, здатного забезпечити підтримку та відновити відчуття безпеки [4; 5]. У наукових розвідках Н. Бочкор та Є. Дубровської зазначено, що саме підлітки становлять особливо вразливу групу, оскільки переживання кризи ускладнюються процесами «становлення самосвідомості» та самовизначення, підвищеною емоційністю та нестабільністю соціальних зв'язків [1, с. 37]. Цю думку розвивають й дослідники О. Залеська та М. Сидоркіна, які зазначають, що виклики, з якими стикаються багато сімей, ускладнюють виконання батьківських ролей, підвищують рівень конфліктності та ризик домашнього насильства [1; 2]. Накопичені травматичні переживання й матеріальні втрати послаблюють ресурсність родини та знижують її здатність забезпечувати дітям безпечне й емоційно стабільне середовище. Наведені дані свідчать про системний характер психологічних наслідків війни, які охоплюють як дітей і підлітків,

так і сімейне середовище, що визначає умови їх розвитку. Відповідно, сукупність високого рівня травматизації, зростання емоційно-поведінкових порушень та зниження ресурсності сімей формує нагальну потребу в ефективних, науково обґрунтованих підходах психосоціальної підтримки. У цьому контексті особливої значущості набувають моделі, які спрямовані на зміцнення батьківсько-дитячої взаємодії, підвищення чутливості дорослих до емоційних потреб дитини та відновлення підтримувального середовища. Однією з таких моделей є Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP), що ґрунтується на принципах емоційно-наповненої взаємодії та фасилітативної підтримки батьків. Дослідження має на меті проаналізувати психосоціальні потреби сімей, що виникають у воєнний час, та визначити можливості інтеграції моделі Міжнародної програми розвитку дитини для надання комплексної підтримки дітям і батькам у кризових умовах [7; 10].

Методи та методики дослідження. Під час дослідження було використано комплекс методів, що дозволив усебічно вивчити психосоціальні потреби дітей, підлітків та їхніх родин у кризових умовах. До теоретичних методів належали аналіз і систематизація науково-методичних джерел, що забезпечили обґрунтування концептуальних підходів до психосоціальної підтримки сімей, організації кризових інтервенцій та тренінгової роботи з батьками і дітьми. Ці методи дали змогу систематизувати ефективні підходи до відновлення психоемоційного стану дітей та підлітків, оцінити фактори, що послаблюють ресурсність родини, та визначити основні напрями роботи з батьками, включно з груповими тренінгами, індивідуальними консультаціями та використанням арттерапевтичних технік. Отримані результати дозволили сформулювати рекомендації щодо підвищення ефективності психосоціальної підтримки та розроблення адаптованих інтервенцій для сімей, які опинилися в кризових життєвих обставинах.

Результати. Аналіз наявних досліджень дає підстави стверджувати, що в умовах війни особливої ваги набуває забезпечення психосоціальної підтримки сімей із дітьми, оскільки воєнні події значно посилюють емоційні

та психічні навантаження, змушуючи дітей і підлітків швидко адаптуватися до невизначеності та множинних стресових факторів. Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що підтримка сімей, в яких виховуються діти, стає одним із ключових державних пріоритетів, проте в умовах воєнного стану це завдання набуває особливої актуальності через зростання ризиків дезадаптації, виснаження ресурсів родини та погіршення якості батьківсько-дитячої взаємодії [1; 4]. Узагальнення цих факторів підкреслює потребу в чітко структурованих та науково обґрунтованих підходах до психосоціальної підтримки, що є підґрунтям для подальшого представлення результатів дослідження. У цьому контексті психосоціальна підтримка набуває ключового значення як комплекс заходів, спрямованих на допомогу людям, які опинилися у складних життєвих обставинах. У широкому розумінні психосоціальна допомога охоплює надання первинної психологічної підтримки, соціального супроводу та створення умов для поступової адаптації до змінених умов існування. У вузькому розумінні – це діяльність фахівця, спрямована на відновлення психосоціальної рівноваги, мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особи та подолання наслідків травматичного досвіду. Суттєво підкреслити, що основні завдання психосоціальної підтримки полягають у:

- розширенні індивідуальних та соціальних ресурсів людини;
- активізації її творчих, інтелектуальних і емоційних можливостей;
- зміцненні здатності до саморегуляції та адаптивної поведінки;
- сприянні формуванню почуття безпеки, стабільності та контрольованості ситуації.

Вітчизняні науковці В. Долід, І. Іванова, Н. Кідалова, П. Долганова звертають увагу на важливі для професійної практики речі – етичні стандарти професійної діяльності психолога, що ґрунтуються на принципах конфіденційності, добровільної участі та пріоритеті безпеки клієнта. Особливу роль у забезпеченні якості надання психосоціальної підтримки відіграє перша психологічна допомога, спрямована на зниження гострої стресової реакції, відновлення базового відчуття безпеки,

нормалізацію емоційного стану та налагодження підтримувальних соціальних зв'язків. Надалі робота поглиблюється через соціально-психологічний супровід, який передбачає діагностико-аналітичний, діяльнісний та контрольовано-аналітичний етапи. Українські дослідники та практики визначають мету супроводу у формування нової адаптивності особистості, здатності відновлювати рівновагу в умовах тривалого стресу та невизначеності. У контексті цього психосоціальна допомога дітям, які пережили травматичні події, спирається також на посилення їхнього внутрішнього потенціалу – розвиток навичок саморегуляції, підвищення впевненості у власних силах, здатності будувати підтримувальні стосунки та формувати позитивне уявлення про себе [2; 3]. З огляду на це важливого значення набуває належна організація професійної діяльності психолога в системі психосоціальної підтримки сім'ї, оскільки саме чітко структурована, науково обґрунтована та етично зорієнтована робота фахівця забезпечує ефективність зазначених інтервенцій і сталість позитивних змін [1; 4]. Важливо зазначити, що значну роль відіграє участь батьків і педагогів, оскільки саме найближче соціальне середовище є первинним джерелом стабілізації емоційного стану дитини. Таким чином, психосоціальна підтримка в кризових умовах є комплексною системою багаторівневих втручань, що поєднує індивідуальну, сімейну та інституційну допомогу і ґрунтується на міждисциплінарному підході. Її центральна мета – забезпечити відновлення психоемоційної рівноваги, зміцнення стресостійкості та створення умов для успішної соціальної адаптації дітей і дорослих, що пережили травматичні події [6; 7].

Узагальнені результати попередніх досліджень показують, що, плануючи психологічну підтримку дітей та їхніх батьків, важливо максимально запобігати можливій ретравматизації. Тому на початкових етапах взаємодії доцільно зосереджувати увагу не на деталізації травматичного досвіду, а на позитивних змінах і конструктивних адаптивних процесах, які вже відбулися або тривають. Саме такий підхід створює безпечні умови для подальшої роботи та відкриває можливість

застосовувати м'які, ненасильницькі форми психологічної взаємодії, зокрема арттерапевтичні методи, що ефективні в консультативній та парній і груповій роботі [7; 8]. З огляду на це постає потреба у використанні інструментів, які одночасно підтримують емоційну стабілізацію та сприяють відновленню безпечного зв'язку між дитиною і батьками. Одним із таких універсальних і доказово ефективних підходів є арттерапія, можливості та форми застосування якої в роботі з сім'ями розглянемо детальніше, звернувшись до напрацьованих науковців О. Вознесенської, Г. Красіної, О. Плетки, які визначають арттерапію гнучким та універсальним методом психологічної допомоги, що використовує мистецтво як інструмент відновлення. «Перевагами арттерапії, крім відсутності протипоказань, є відносна простота в застосуванні, багатство матеріалів, можливість використання в поєднанні з будь-якими іншими психотерапевтичними методами та медичними засобами» [4, с. 49]. У контексті гуманітарних криз, на думку науковців, вона набуває особливої цінності, оскільки не має протипоказань і може застосовуватися в будь-яких умовах – індивідуально, у групах, у відкритих просторах або позакабінетних форматах. Слід зазначити, що, попри тривалі дискусії щодо доказовості арттерапевтичних підходів, дослідження, проведене за ініціативи Всесвітньої організації охорони здоров'я, підтвердило позитивний вплив мистецтва на психічне здоров'я, профілактику стресових розладів і психологічний добробут у різних вікових групах. Залучення мистецьких практик рекомендовано як на індивідуальному, так і на суспільному та національному рівнях, з акцентом на міжсекторальну взаємодію. Отже, результати міжнародних і українських досліджень свідчать, що арттерапія допомагає знижувати тривожність, депресивні прояви та симптоми ПТСР, сприяє збереженню ідентичності, зміцненню внутрішніх ресурсів, покращує взаємодію в групах та підтримує процес соціальної інтеграції. У роботі з мігрантами, ВПО та сім'ями, які пережили травматичні події, арттерапевтичні методи довели свою ефективність у довготривалій перспективі [2; 4]. Українські фахівці,

спираючись на власні професійні надбання та значний практичний досвід роботи з дітьми й батьками, активно залучають та адаптують міжнародні моделі, які демонструють ефективність у різних культурних контекстах. Однією з таких моделей є Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP). Узагальнення наукових джерел, які розкривають стратегію розвитку та впровадження у світі програм психосоціальної підтримки сімей з дітьми, доводить, що Міжнародна програма розвитку дитини (International Child Development Programme, ICDP) сформувалася наприкінці XX століття як відповідь на глобальну потребу привернути увагу спільнот до дітей, які внаслідок складних життєвих обставин, зокрема воєнних дій, соціальних криз та природних катастроф, опинилися без належного емоційного контакту з батьками. Нагромадження стресу та виснаження дорослих суттєво знижували їхню здатність підтримувати дитину, що зумовило пошук інтервенцій, спрямованих на відновлення взаємодії в сім'ї. Саме ця проблема стала підґрунтям для розроблення програми, орієнтованої на зміцнення емоційного зв'язку між дитиною та батьками, розвитку чутливого реагування та формування безпечного середовища [6; 10]. Розробниками International Child Development Programme виступили норвезькі психологи, серед яких Х. Рай та К. Хундейде, чия багаторічна співпраця стала підґрунтям становлення та подальшої еволюції ICDP. Суттєво підкреслити, що значний внесок у становлення програми було зроблено під час реалізації міжнародних проєктів у різних країнах світу, спрямованих на підтримку дітей та сімей біженців. Позитивні результати цієї роботи та подальший міжнародний досвід переконливо засвідчили потребу в розробленні універсальної, гуманістично орієнтованої та культурно чутливої моделі взаємодії дорослого й дитини. Під час створення ICDP автори спиралися на положення теорії прихильності Дж. Боулбі, концепцію чутливої взаємодії М. Ейнсворт, модель виховання Д. Віннікота, гуманістичні принципи К. Роджерса. Вплив на формування принципів програми надали дослідження у сфері комунікативно-орієнтованої психології раннього дитинства

М. Клейн та К. Тревартена, які доводять, що дитина і дорослий біологічно налаштовані на взаємний діалог. Програма інтегрує ці концепції в практичну модель сімейноцентрованої підтримки, орієнтовану на посилення батьківських компетенцій, формування емоційно безпечних стосунків та розвиток чутливості батьків у щоденній взаємодії з дитиною. ICDP пропонує модель, яка поєднує емоційно теплі стосунки, стимуляцію пізнавального розвитку та формування навичок саморегуляції у форматі партнерської взаємодії [8; 9]. Структура Міжнародної програми розвитку дитини (ICDP) має чітко окреслений формат, що включає групову роботу з батьками та індивідуалізовані взаємодії в системі «дорослий – дитина». Групові зустрічі, організовані спочатку у формі соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на опрацювання моделей виховання, ознайомлення з принципами чутливої взаємодії та виконання практичних вправ, що супроводжуються переглядом відео й фотоматеріалів та рефлексивним обговоренням у безпечному середовищі. Між тренінговими сесіями фасилітатор здійснює проміжну роботу з батьками та дітьми, яка передбачає спостереження за особливостями їхньої комунікації, підтримку формування чутливих поведінкових патернів і застосування низки діяльнісних методів – ігрових, комунікативних і творчих, зокрема арттерапевтичного спрямування. На завершальному етапі узагальнюються досягнуті зміни у взаємодії дорослих з дитиною, зміцнюється їхня впевненість у власній виховній компетентності та окреслюються напрями подальшого використання сформованих навичок [6; 8].

Варто акцентувати, що основу програми становлять вісім принципів чутливої взаємодії, що охоплюють емоційний, когнітивний та регуляційний аспекти розвитку: позитивне емоційне ставлення до дитини; підтримка її ініціативи; вербальна й невербальна відповідь на її сигнали; розвиток спільної уваги; пояснення подій, дій та емоцій; формування смислового контексту через діалог; ненасильницька підтримка поведінкової регуляції; створення моделей співпраці й конструктивної дисципліни [7; 10]. У таблиці 1 узагальнено основні принципи взаємодії дорослого та дитини.

Таблиця 1
Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP)

Аспекти розвитку	Принципи взаємодії
Емоційний	Прояв любові до дитини, дотримання ініціативи дитини, похвала, невербальне спілкування з нею
Когнітивний	Уміння концентрувати увагу дитини на предметах і явищах довкілля, надавати сенсу цьому, розширювати значення отриманих знань
Регуляційний	Регулювання (планувати і контролювати поведінку дитини позитивним чином, шляхом поступового пояснення меж дозволеного)

Хоча ICDP не є арттерапевтичною програмою, творчі активності – спільне малювання, створення сімейних історій, використання метафоричних образів, виготовлення символічних предметів та застосування фототерапевтичних прийомів – інтегруються в процес як інструменти м'якого поглиблення емоційного контакту та переосмислення стилів взаємодії. Використання творчих технік у межах програми посилює можливість м'якого, ненасильницького впливу на психологічний клімат взаємодії та сприяє більш природному усвідомленню батьками власних поведінкових реакцій і потреб дитини. Принципово зазначити, що в українських реаліях активне впровадження International Child Development Programme (ICDP) почалося у 2015 році з підготовки першої групи фасилітаторів – кризових психологів, які працювали в містах, наближених до лінії фронту на сході (Луганська та Донецька області), у межах проєктної діяльності благодійних, громадських та міжнародних організацій. Це дало змогу швидко адаптувати програму до потреб уразливих сімей, де стрес і невизначеність значно послаблюють здатність дорослих забезпечувати стабільну й емоційно теплу підтримку дітям. ICDP надає батькам системні навички чутливої, відповідальної взаємодії з дітьми, що підвищує якість піклування навіть у кризових обставинах. За відгуками учасників і фахівців, програма має високу практичну ефективність: вона сприяє відновленню довіри в родині, посиленню емоційного зв'язку, підвищенню батьківської компетентності та зменшенню психологічного навантаження на дітей

і дорослих. У контексті воєнного та поствоєнного середовища ICDP виступає важливим механізмом підтримки сімейного ресурсу, соціальної стабільності та стійкості родин перед новими викликами. Проект із підготовки фасилітаторів батьківських груп ICDP Ukraine було впроваджено під керівництвом ГО «Асоціація дитячих та сімейних психологів України» [10]. Накопичений науковий та практичний досвід засвідчує, що події, пов'язані з повномасштабним вторгненням, зумовили появу нових викликів для сімей, особливо в східних та центральних регіонах України, де більшість населення щоденно перебувала в умовах підвищеної небезпеки та повторюваних травматичних ситуацій. Тривалий стрес істотно послаблював здатність дорослих забезпечувати емоційно стабільну взаємодію з дітьми, що вимагало адаптації наявних форматів психосоціальної підтримки. У цьому контексті структура програми ICDP була модифікована відповідно до потреб населення, яке переживає кризу, що сприяло формуванню оновленої моделі роботи з батьками. Її перший крок спрямований на надання первинної психологічної підтримки та освоєння технік самопомоги першої лінії; важливим компонентом на цьому етапі є також легітимізація й нормалізація емоційних реакцій, які закономірно виникають у кризових та екстремальних обставинах. Другий крок передбачає прояснення ситуації через вербалізацію фактів, думок, емоцій та актуального досвіду подолання, що створює основу для більш усвідомленої взаємодії дорослого з дитиною. Третій крок зосереджується на глибшому аналізі й опрацюванні емоційних переживань, а також на розумінні впливу індивідуально-психологічних чинників на поведінку та стиль виховання. Завершальний, четвертий крок орієнтований на планування подальших дій, розширення репертуару поведінкових стратегій та пошук альтернативних, більш адаптивних способів взаємодії з дитиною. Така адаптація дозволила зберегти концептуальну основу ICDP, водночас забезпечивши її

релевантність у реаліях воєнного часу та підвищивши ефективність підтримки батьків у ситуаціях тривалого стресу [6; 10].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз свідчить, що війна створила для українських дітей, підлітків і сімей комплекс багатовимірних стресових чинників, які суттєво впливають на емоційний стан, поведінкові реакції та якість соціальної адаптації. Підвищення рівня тривожності, дезадаптивних форм поведінки, труднощів саморегуляції та порушення емоційної взаємодії в сім'ях вказують на системний характер наслідків травмизації. Зниження ресурсності батьків і виснаження родинного середовища ускладнюють виконання виховних функцій та зменшують можливість підтримати дитину під час кризи. Узагальнення наукових даних підтверджує необхідність науково обґрунтованих, структурованих моделей психосоціальної підтримки, орієнтованих на взаємодію дитини з найближчим соціальним оточенням. У цьому контексті Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP) постає ефективною моделлю, здатною зміцнити батьківсько-дитячу взаємодію, підвищити чутливість дорослих, покращити емоційний контакт і створити безпечні умови для відновлення психоемоційної рівноваги дитини. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні ефективності впровадження моделі ICDP у сім'ях, які пережили наслідки війни, зокрема через оцінювання змін у батьківській чутливості та якості взаємодії з дитиною. Важливим напрямом є також розроблення та апробація культурно адаптованих тренінгових і консультативних програм для батьків, а також аналіз динаміки емоційного стану дітей і підлітків залежно від ступеня участі сім'ї в психосоціальних інтервенціях. Подальших наукових обґрунтувань потребує інтеграція ICDP у практику соціальних, освітніх і психологічних служб, а також вивчення потенціалу комбінування програми з арттерапевтичними методами для підтримки сімей, які зазнали травматичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Бочкор Н. П. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Творча взаємодія з дитиною: методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2009. 66 с.
3. Долід В. Особливості роботи з дітьми ВПО: метод. рекомендації / В. Долід, О. Іванова, Н. Кідалова; [за ред.П. Долганова]. Рівне : ФОП Процюк О.В., 2022. 57 с.
4. Красіна Г., Гавриловська К. Техніки арттерапії в роботі кризового психолога з цивільним населенням в умовах війни: навч.-метод. посіб. Харків. Вид. ФОП Захаренко В.В., 2023. 106 с.
5. Титаренко Т. М. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціальнопсихологічний супровід : практичний посібник / за наук. ред. Т.М. Титаренко, М.С. Дворник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 154 с.
6. Трухан Г. В. Можливості «International child development programme» у наданні фасилітативної підтримки сім'ям у Норвегії. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика 12.12.2019*. С. 254–257.
7. Hundeide K., Armstrong N. ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 2011. Vol. 35, P. 1053–1062.
8. Skar A-M. S., Tetzchner S., Clucas C. & Sherr L. The long-term effectiveness of the International child development programme (ICDP) implemented as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*, 2015. 12, P. 54–68.
9. Sherr L., Skar A-M., Clucas C., Tetzchner, S. & Hundeide, K. Evaluation of the International child development programme (ICDP) as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*, 2014. 1, P. 1–17.
10. Міжнародна програма розвитку дитини (ICDP). URL: <https://icdp.info/about/who-we-are/> (дата звернення: 06.12.2025).
11. Результати дослідження стану українського суспільства під час війни. URL: <https://gradus.app/uk/open-reports/wartime-survey-ukrainian-society-twelfth-wave/> (дата звернення: 06.12.2025).

References

1. Bochkor, N.P. (2014). Sotsial'no-pedahohichna ta psykholohichna robota z dit'my u konfliktnyy ta postkonfliktnyy period: metod. rek. [Socio-pedagogical and psychological work with children in conflict and post-conflict periods: methodological recommendations] Kiyev: MZHPTS «La Strada-Ukraine» [in Ukrainian].
2. Voznesenska, O.L., & Sidorkina, M.Y. (2009). Tvorcha vzaemodiya z ditinoyu: metodichni rekomendacii [Creative interaction with a child: methodological recommendations]. K.: Milenium [in Ukrainian].
3. Dolid, V. (2022). Osoblyvosti roboty z dit'my VPO: metod. rekomendatsiyi [Peculiarities of working with IDP children: methodological recommendations. Rivne : FOP Protsyuk O.V. V. [in Ukrainian].
4. Krasina, H., & Havrilovska, K. (2023). Tekhniki artterapii v roboti krizovogo psihologa z civilnim naseleennyam v umovah vijni: navch.-metod. posib. [Art therapy techniques in the work of a crisis psychologist with the civilian population in wartime conditions: teaching and methodological manual]. Harkiv. Vid. FOP Zaharenko V.V. [in Ukrainian].
5. Titarenko, T.M. (2022). Yak dopomohty osobystosti v period perekhodu vid viyny do svitu: sotsial'no-psykholohichnyy suprovid : praktychnyy posibnyk [How to help a person in the transition from war to peace: socio-psychological support: a practical guide]. Natsionalna akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi. Kropyvnyts'kyu: Imeks-LTD [in Ukrainian].
6. Trukhan, H.V. Mozhlyvosti «International child development programme» u nadanni fasylytatyvnoyi pidtrymky simyam u Norvehiyi. [Opportunities of the International Child Development Programme in providing facilitative support to families in Norway]. Materialy IV Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi Psykholohopedahohichni problemy vyshchoyi ta serednoyi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriya i praktyka 12.12.2019 - Materials of the IV International Scientific and Practical Conference Psychological and Pedagogical Problems of Higher and Secondary Education in the Face of Modern Challenges: Theory and Practice 12.12.2019. p.p. 254 -257 [in Ukrainian].
7. Hundeide K., Armstrong N. (2011). ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect *Child Abuse & Neglect*, vol.35, P.1053–1062 [in English].

8. Skar, A-M. S., von Tetzchner, S., Clucas, C. & Sherr, L. (2015). The long-term effectiveness of the International child development programme (ICDP) implemented as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 54–68 [in English].
9. Sherr, L., Skar, A-M., Clucas, C., von Tetzchner, S. & Hundeide, K. (2014). Evaluation of the International child development programme (ICDP) as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 1–17 [in English].
10. International Child Development Programme (ICDP). (n.d.). Who we are. Retrieved December 6, 2025, from <https://icdp.info/about/who-we-are/> [in English].
11. Gradus Research. (n.d.). Wartime survey of Ukrainian society: Twelfth wave. Retrieved December 6, 2025, from <https://gradus.app/uk/open-reports/wartime-survey-ukrainian-society-twelfth-wave/> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кульбач Л. М.

доктор філософії,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,

заслужений вчитель України

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

ORCID ID: 0000-0002-9128-1922

У статті розглянуто педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Підкреслено, що сучасна система освіти України перебуває в умовах глибоких трансформацій, які охоплюють не лише зміст, а й концептуальні засади освітньої діяльності. Узагальнено наукові підходи українських дослідників щодо значення педагогічних умов у процесі виховання особистості. Теоретично обґрунтовано поняття «педагогічні умови» в контексті зазначеної теми як сукупність організаційних форм, методів, прийомів і засобів впливу на молодших школярів у вихованні в них громадянськості. З огляду на виявлену в процесі констатувального етапу експерименту низку труднощів, які знижують ефективність формування громадянських якостей молодших школярів, визначено педагогічні умови, спрямовані на їх подолання. Здійснено обґрунтування визначених педагогічних вимог формування громадянськості молодших школярів: підвищення рівня громадянської компетентності педагогів; оновлення змісту та підходів до освітнього процесу відповідно до демократичних засад і викликів воєнного часу; забезпечення партнерської взаємодії педагогів, учнів, батьків та громади; залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності. Підкреслено роль учителя в громадянській освіті: учитель має бути просякнутий почуттями патріотизму та національної ідентичності, бути свідомим, відповідальним та активним громадянином, володіти достатнім об'ємом правових знань та умінням відстоювати свої права, особисте життя і будувати професійну діяльність на демократичних засадах. Зроблено висновок, що реалізація зазначених умов сприятиме створенню освітнього середовища, орієнтованого на всебічний розвиток особистості молодших школярів та формування громадянських компетентностей, необхідних їм для життя в демократичному суспільстві.

Ключові слова: громадянськість, громадянська освіта, громадянські компетентності, педагогічні умови, Нова українська школа, педагогіка партнерства.

Kulbach L. M. Pedagogical conditions for the formation of citizenship in younger schoolchildren

The article examines the pedagogical conditions for the formation of citizenship in junior schoolchildren in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. It is emphasized that the modern education system of Ukraine is in the conditions of deep transformations, which cover not only the content, but also the conceptual foundations of educational activity. The scientific approaches of domestic researchers to the importance of pedagogical conditions in the process of educating a person are summarized. The concept of "pedagogical conditions" in the context of the specified topic is theoretically substantiated as a set of organizational forms, methods, techniques and means of influencing junior schoolchildren in the education of citizenship in them. Given the number of difficulties identified during the ascertaining stage of the experiment that reduce the effectiveness of the formation of civic qualities in junior schoolchildren, pedagogical conditions aimed at overcoming them are determined. The specific pedagogical requirements for the formation of citizenship of younger schoolchildren were substantiated: increasing the level of civic competence of teachers; updating the content and approaches to the educational process in accordance with democratic principles and challenges of wartime; ensuring partnership between teachers, students, parents and the community; involving younger schoolchildren in socially significant activities. The role of the teacher in civic education was emphasized: a teacher must be imbued with feelings of patriotism and national identity, be a conscious, responsible and active citizen, have a sufficient amount of legal knowledge and the ability to defend their rights, build their personal life and professional activities on democratic principles. Finally, it was concluded that the implementation of these conditions will contribute to the creation of an educational

environment focused on the comprehensive development of the personality of younger schoolchildren and the formation of civic competencies necessary for them to live in a democratic society.

Keywords: *citizenship, civic education, civic competencies, pedagogical conditions, New Ukrainian School, partnership pedagogy.*

Вступ. Сучасна система освіти України перебуває в умовах глибоких трансформацій, що охоплюють не лише зміст навчання, а й концептуальні засади виховної діяльності. У межах реалізації Концепції НУШ перед педагогами, зокрема в початковій освіті, постає завдання створення освітнього середовища, орієнтованого на всебічний розвиток особистості, формування ключових компетентностей та життєвих навичок, необхідних для функціонування в демократичному суспільстві, зокрема громадянських компетентностей, які включають правові знання та політичну освіченість, знання про суспільство й державу, здатність до використання цих знань у суспільних процесах, здатність до відстоювання власних прав і свобод та здатність до розуміння соціальних проблем і участі в їх розв'язанні, активну, цілеспрямовану й відповідальну громадянську діяльність і здатність до самореалізації.

Результати досліджень педагогічних умов формування особистості висвітлено в працях І. Зязюна, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, Є. Хрикова. Коло науковців (А. Алексюк, Г. Голубова, Р. Гурова, А. Зубко, Н. Коваленко, М. Конюхов, В. Манько, П. Підкасистий, Ю. Пришула, О. Федорова, Б. Чижевський) педагогічні умови в освітньому процесі розглядають як цілісну систему форм і методів, а також матеріального забезпечення та реальних ситуацій, які можуть виникати природньо або створені цілеспрямовано для досягнення визначених освітніх результатів. Своєю чергою дослідження О. Галкіної, Н. Іпполітової, А. Литвина, Н. Михайлової, Н. Стерхової присвячені класифікації та типології педагогічних умов, а Н. Зуєнко, Н. Волкова, Л. Рехтета, М. Михайліченко, О. Пометун, Т. Швець визначають сприятливі педагогічні умови оптимізації процесу формування громадянськості молодших школярів, що є дотичним до предмету нашого дослідження.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано загальнонаукові й спеціальні методи, зокрема методи системного аналізу та синтезу, узагальнення.

Проаналізовано та узагальнено наукові підходи вітчизняних дослідників щодо значення педагогічних умов у процесі виховання особистості, теоретично обґрунтовано поняття «педагогічні умови» у контексті зазначеної теми, запропоновано педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів, здійснено їх обґрунтування та сформовано науковий дискурс з теми.

Результати. У сучасному освітньому просторі, який характеризується реагуванням на швидкі суспільні зміни, запити суспільства, виклики сьогодення та необхідністю формування особистості, здатної до критичного мислення, відповідального вибору та активної громадянської позиції, виховання перестає бути лише доповненням до освітнього процесу. Воно набуває статусу ключового чинника становлення гармонійно розвинутої та соціально компетентної особистості. Виховний компонент як невіддільна складова частина освітньої діяльності покликаний не лише транслювати знання, а й формувати стійку систему цінностей, морально-етичні норми та практичні навички взаємодії в суспільстві. У цьому контексті особливої актуальності набуває дотримання цілісної системи виховних принципів, що становлять ідейно-методологічну основу педагогічної діяльності (представлена на рис. 1), а саме:

- особистісно-орієнтований підхід, що передбачає визнання унікальності кожної дитини, її індивідуальних потреб, інтересів, цінностей та особливостей розвитку;

- ціннісна основа виховання, що являє собою інтеграцію загальнолюдських і національних цінностей, зокрема поваги до гідності, свободи, справедливості, відповідальності, патріотизму, які не декларуються формально, а втілюються в освітній процес через життєві ситуації, приклади з реального досвіду, спільну діяльність, що сприяє їх глибокому засвоєнню та практичному застосуванню;

- партнерська взаємодія – налагодження конструктивної взаємодії між усіма учасни-

ками освітнього процесу (здобувачами освіти, педагогами, батьками, представниками громади), яка базується на принципах довіри, взаємоповаги, прозорості та відкритості, сприяє формуванню внутрішньої мотивації до саморозвитку, морального вдосконалення та відповідального ставлення до навчання;

– формування активної громадянської позиції, що виявляється в здатності до відповідального вибору, участі в суспільному житті, усвідомленні власної ролі в демократичному суспільстві;

– практична спрямованість виховання: набуті знання, уміння та цінності повинні мати прикладне значення в повсякденній поведінці;

– інклюзивність і забезпечення рівних можливостей, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, створення безпечного, толерантного середовища, що сприяє прийняттю різноманітності, запобіганню дискримінації та булінгу;

– наступність і системність виховання, яке є безперервним процесом, що супроводжує учня на всіх етапах його освітнього шляху; системність забезпечується узгодженістю виховних впливів між різними рівнями освіти, єдністю ціннісних орієнтирів та послідов-

ністю реалізації виховної мети; наступність сприяє глибшому засвоєнню морально-етичних норм і формуванню стійких особистісних якостей (рис. 1).

Ці принципи визначають вимоги до змісту, підходів, методів, основ організації освітнього процесу, спрямованого на формування знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій, а в практичній діяльності стають підставами для визначення, обґрунтування та забезпечення педагогічних умов формування громадянськості в молодших школярів.

Зазначимо, що в науково-довірковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного. У «Словнику української мови» це поняття тлумачиться як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [14], у «Тлумачному словнику української мови» умова – це «правила, встановлені в якійсь галузі діяльності для забезпечення нормальної роботи» [19]. За Словником Б. Грінченка, умова є загальною назвою «для будь-яких домовленостей, правил, які визначають порядок, умови чогось» [15], з філософського погляду умовою є те, «від чого залежить предмет або сукуп-



Рис. 1. Принципи та педагогічні орієнтири НУШ

ність предметів (явищ), характер їх взаємодії, з наявності якого випливає в можливість існування, функціонування та розвитку певного предмета» [8, с. 12]. Отже, узагальнено: умови – це складові елементи певної сукупності об'єктів (предметів, їхніх властивостей або взаємодій), які забезпечують можливість виникнення або існування певного явища.

Стосовно педагогічних умов зазначимо, що це поняття лежало в основі наукових досліджень таких науковців, як: І. Зязюн (щодо особистісно орієнтованої освіти, яка потребує певних умов) [5]; С. Сисоевої (досліджувала педагогічні технології, де умови виступають елементом реалізації їх компонентів) [16]; В. Сухомлинського (про гуманістичні принципи освіти, які формують основу створення умов) [17; 18]; Є. Хрикова (аналізував поняття педагогічних умов і їх функціональне навантаження у структурі освітнього процесу) [21]. У нашому дослідженні ми спиралися на позиції науковців (А. Алексюк [1], М. Бурик [2], Г. Голубова [3], Р. Гурова [4], А. Зубко [3], Н. Коваленко [11], М. Конюхов [11], В. Манько [9], П. Підкасистий [11], Ю. Пришула [11], О. Федорова [20], Б. Чижевський [3]), які, вивчаючи педагогічні умови в освітньому процесі, схилилися до їх визначення як системи «конкретних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що виробляються об'єктивно або створюються суб'єктивно, і необхідні для досягнення конкретних педагогічних цілей» [2, с. 92]. Загалом у педагогіці поняття «умова» набуває специфічного змісту, пов'язаного з організацією освітнього процесу. Воно широко використовується в дидактиці для характерис-

тики як цілісного педагогічного процесу, так і його окремих компонентів. У психології ж умови розглядаються як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток психічних процесів, опосередкованих активністю особистості. У процесі аналізу науково-педагогічних джерел установлено, що більшість дослідників розглядають педагогічні умови в контексті конкретної діяльності або педагогічної системи. Так, наприклад, Р. Серьожникова визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів і прийомів педагогічної взаємодії [13], а А. Панібратська трактує їх як результат цілеспрямованого добору, конструювання та застосування змістових, методичних і організаційних компонентів навчання з метою досягнення дидактичних цілей [10, с. 86]. У межах психолого-педагогічного підходу педагогічні умови розуміються як обставини, що забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу, опосередкованого активністю суб'єкта навчання. У цьому контексті умови виступають динамічним регулятором взаємодії інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників [21]. Так, А. Литвин стверджує, що дослідження педагогічних умов «дає змогу систематизувати проблеми освіти, які можуть бути вирішені за наявності або в разі створення (забезпечення) конкретних умов» [21, с. 8], серед яких: матеріально-технічне, організаційно-технологічне, інформаційне та кадрове забезпечення; зміст і організація освітнього процесу, що забезпечують досягнення поставлених завдань; ефективні внутрішні чинники освітнього середовища

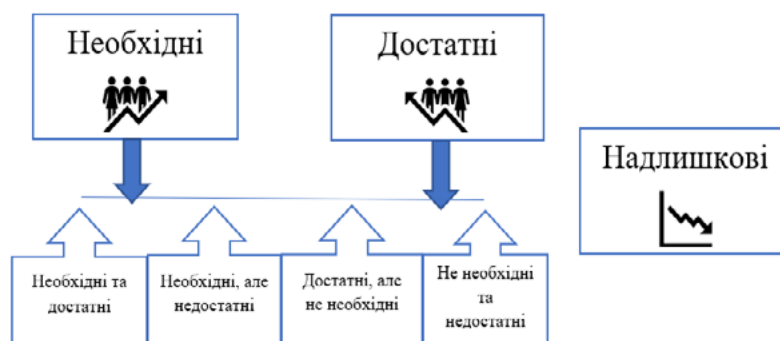


Рис. 2. Класифікація педагогічних умов за А. Литвином

[8, с. 9]. Натомість група науковців (О. Галкіна, Н. Іпполітова, А. Литвин, Н. Михайлова, Н. Стерхова) визначають велику кількість різних умов, які сприяють ефективності освітнього процесу, їх дослідження присвячені класифікації та типології педагогічних умов [8, с. 34]. Для цієї роботи вагомою вважаємо класифікацію, запропоновану А. Литвином [8] (унаочнено на рис. 2).

Загалом, беручи до уваги думки та твердження вищезазначених представників вітчизняної науково-педагогічної спільноти, ми вважаємо, що педагогічні умови варто трактувати як інтегровану систему організаційних форм, методичних прийомів, дидактичних засобів і навчальних ситуацій, що створюються з метою забезпечення реалізації визначеної педагогічної мети. Вони виступають не лише як *регулятори освітнього процесу, але й як чинники оптимізації його ефективності, будучи складовою частиною відповідної педагогічної технології*.

Отже, виходячи з теми нашого дослідження, *педагогічні умови ми розуміємо як сукупність організаційних форм, методів, прийомів і засобів впливу на молодших школярів у вихованні в них громадянськості*.

У сучасному соціокультурному просторі формування громадянської компетентності набуває особливої значущості, зважаючи на потребу виховання свідомих, відповідальних і соціально активних громадян з раннього віку. Молодший шкільний вік як сенситивний період для становлення морально-етичних орієнтацій та базових форм соціальної поведінки, потребує специфічних педагогічних умов, що сприяють гармонійному включенню дитини в громадянське життя. Під громадянськістю молодшого школяра як особистісної риси доцільно розуміти інтегрований особистісний потенціал, що включає елементарні знання про суспільні явища, первинне розуміння прав та обов'язків, досвід участі в спільній діяльності та сформовані навички соціальної взаємодії.

Сприятливими педагогічними умовами оптимізації процесу формування громадянськості молодших школярів, на думку науковців, є:

– «компетентнісний підхід до формування професійної майстерності вчителя» (Н. Зуєнко);

– «співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків» (Н. Волкова);

– «органічна єдність суб'єкт-суб'єктних відносин, їх діалогічна взаємодія, що створює творчий простір та рефлексивне середовище для становлення і розвитку особистості громадянина» (Л. Рехтета);

– «сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчальних і виховних впливів» (М. Михайліченко);

– «інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови як для формування життєвої та навчальної компетентності учнів, так і для розвитку і виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей» (О. Поментун);










– «система удосконаленої позакласної діяльності, яка дає можливість залучати учнів до розв'язання різних суспільних проблем, формувати нові стосунки, нову систему спілкування, що, у свою чергу, зумовлює нові обов'язки і значно вищі вимоги до діяльності» (Т. Швець).

Поділяючи думку науковців та спираючись на положення сучасної педагогічної науки, нами узагальнені *педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів як комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних складників освітнього процесу, що забезпечують поступове набуття базових громадянських знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що представлено в таблиці 1*.

Ці умови сприяють формуванню в молодших школярів базової громадянської культури, закладають підґрунтя для подальшого розвитку активної громадянської позиції в підлітковому віці. Проте виявлені в процесі констатувального етапу експерименту педагогічні труднощі, що впливають на ефективність процесу формування громадянських якостей молодших школярів, актуалізували потребу в розробленні та впровадженні специфічних педагогічних умов, спрямованих на їх подолання в контексті громадянського виховання. На нашу думку, це:

Таблиця 1

**Педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів
(узагальнення наукової думки)**

Педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів		оновлення підходів та змісту освітнього процесу у світлі реформування системи освіти на демократичних засадах та в умовах війни
		використання інформаційно-комунікаційних технологій
		використання активних та ігрових методів навчання
		партнерська взаємодія педагогів, здобувачів освіти, батьків та представників громади
		інтеграція громадянсько-орієнтованого контексту в урочну та позаурочну діяльність
		забезпечення емоційної підтримки та позитивного мікроклімату в освітньому середовищі
		підвищення рівня громадянської компетентності педагогів
		залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності
		оптимальне використання потенціалу освітнього середовища

– підвищення рівня громадянської компетентності педагогів;

– оновлення підходів та змісту освітнього процесу у світлі реформування системи освіти на демократичних засадах та в умовах війни;

– партнерська взаємодія педагогів, здобувачів освіти, батьків та представників громади;

– залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності.

Стосовно *першої педагогічної умови (підвищення рівня громадянської компетентності педагогів)*. У системі початкової освіти особистість учителя займає провідне місце, оскільки саме він є основним джерелом соціального впливу на дітей молодшого шкільного віку. Громадянське виховання як складова частина загальної освіти потребує не лише чітко вибудованої методики, а й зразка для наслідування, яким і виступає педагог. У цьому контексті важливо з'ясувати, як поведінка, цінності та соціальна активність учителя впливають на формування в молодших школярів базових елементів громадянської компетентності.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку етичних уявлень, початкових правових знань та громадянських почуттів. На думку сучасних науковців

(М. Баланович, О. Роговець, А. Дробот), саме педагог виступає комунікатором соціальних норм, моделлю відповідальної поведінки, носієм цінностей. Вплив учителя в цьому процесі значно перевищує дидактичну функцію – він перетворюється на морального наставника, організатора соціально значущої діяльності та натхненника активної громадянської позиції. Відповідно до нових професійних ролей педагога, стає фасилітатором:

– Учитель демонструє повагу до інших, відповідальність, чесність, толерантність – саме ці риси діти наслідують інтуїтивно, щоденно спостерігаючи за поведінкою дорослого. Його ставлення до державних символів, мовленева культура, соціальна участь впливають на формування патріотичної свідомості учнів;

– У спілкуванні з дітьми педагог створює атмосферу довіри, справедливості та відкритості. Активне залучення школярів до прийняття рішень у класі, участь у добровільних акціях, святкуванні державних подій сприяє утвердженню демократичних засад;

– Учитель використовує проблемні завдання, рольові ігри, тематичні тижні, казки та літературні тексти, що відображають соціальні явища. Через обговорення етичних

дилем, прикладів з історії або сучасного життя діти формують власні громадянські судження;
 – Педагог стає містком між школою і родинним середовищем, долучаючи батьків до виховання патріотичних почуттів, спільної реалізації проєктів, участі в громадських подіях (узагальнено на рис. 3).

Окупація Сходу України, анексія Криму та повномасштабне вторгнення росії на територію України актуалізували проблему рівня громадянськості та патріотизму українського вчительства. Тож, на наше переконання, учитель має бути просякнутий почуттями патріотизму та національної ідентичності, бути

свідомим, відповідальним та активним громадянином, володіти достатнім об'ємом правових знань та умінням відстоювати свої права, особисте життя та професійну діяльність будувати на демократичних засадах.

Оновлення підходів і змісту освітнього процесу є другою ключовою педагогічною умовою формування громадянськості молодших школярів. У контексті освітніх реформ і воєнних викликів ця умова набуває особливого значення, забезпечуючи не лише засвоєння знань, а й формування моральної готовності до життя в демократичному суспільстві, здатності діяти у складних соціальних реаліях, підтримувати мир, свободу та гідність.

Сучасна українська освіта перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених як внутрішніми реформами, так і зовнішніми викликами, зокрема війною. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання оновлення освітнього процесу, що має забезпечити не лише академічний розвиток учнів, а й формування їх громадянської свідомості, патріотизму.



Рис. 3. Роль учителя у громадянському вихованні

Таблиця 2

Напрями оновлення освітнього процесу

Напрями	Форми реалізації
Інтеграція громадянсько-патріотичного контенту 	Включення до навчальних програм тем про державні символи, героїв України, права дитини, волонтерство, європейські цінності
Застосування активних методів навчання 	Проектна діяльність, рольові ігри, дискусії, тематичні тижні («Я – українець», «Мир і безпека», «Добрі справи»), що сприяють емоційному залученню учнів
Психологічна підтримка та емоційна грамотність 	Уроки доброти, арттерапія, обговорення почуттів, що допомагають дітям адаптуватися до стресових умов війни
Цифровізація освіти 	Використання онлайн-платформ, відеоуроків, інтерактивних ресурсів, що забезпечують безперервність навчання навіть у кризових умовах
Гнучкість форм навчання 	Поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання, індивідуальні освітні траєкторії, педагогічний патронаж для дітей з тимчасово окупованих територій або ВПО

тизму, здатності до соціальної взаємодії та відповідального ставлення до суспільства. Реформування освіти передбачає оновлення змісту і методів навчання, зокрема в контексті формування активної життєвої позиції, патріотичної свідомості та відповідального ставлення до держави і суспільства, переорієнтацію навчання на компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та соціальної активності. Концепція НУШ визначає громадянську компетентність як одну з ключових, що має формуватися з перших років навчання.

Водночас війна в Україні актуалізувала потребу в адаптації освітнього процесу до нових реалій: забезпечення психологічної безпеки, інтеграція тем національної ідентичності, волонтерства, прав людини, захисту України тощо. Нами доведено, що «проблема формування цінностей і компетентностей, зокрема громадянських, є нині актуальною як у науковому дискурсі, так і в безпосередньому освітньому процесі» [7, с. 56].

Оновлення освітнього процесу як педагогічна умова громадянського виховання охоплює такі напрями (узагальнено в табл. 2).

Отже, актуалізація та модернізація освітніх підходів і змісту навчання виступає однією з ключових педагогічних передумов формування громадянськості молодших школярів. В умовах трансформації освітньої системи на засадах демократичності та в контексті воєнного стану ця передумова набуває особливої ваги, оскільки сприяє не лише когнітивному розвитку здобувачів освіти, а й формуванню морально відповідальної, патріотично орієнтованої та соціально активної особистості.

Щодо *третьої педагогічної умови – партнерської взаємодії педагогів, здобувачів освіти, батьків та представників громади* – зауважимо, що педагогіка партнерства є особливо актуальним підходом НУШ, де співпраця між усіма учасниками освітнього процесу – запорука успішного виховання громадянськості. Принципами педагогіки партнерства є довіра, повага, діалог, добровільність, довготривалість, розподілене лідерство, розмежування повноважень та взаємна відповідальність. Партнерство – це не просто співпраця, а спільне творення освітнього середо-

вища. Науковцями виокремлено три моделі партнерської взаємодії:

- інформаційно-консультативна (інформування учасників освітнього процесу й громадськості, індивідуальний супровід у взаємодії);
- різнорівнева (взаємодія на рівні класу, паралелі, школи, батьківської громадськості, громади);
- партнерська (спільне планування, прогнозування, стратегічні проєкти, втілення, презентація тощо) [12].

Доречним вважаємо навести приклад розробленої науковцями Л. Покроєвою та М. Смирною моделі мережевої взаємодії між закладами освіти, методичними центрами, батьками, громадськими організаціями – освітнього кластера, який сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, упровадженню інновацій та формуванню єдиного освітнього простору [12]. Ця модель дозволяє сформувати інноваційне середовище, де педагогіка партнерства стає ключовим принципом.

Залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності є четвертою ключовою педагогічною умовою для формування громадянськості молодших школярів.

Зазначимо, що молодший шкільний вік є визначальним етапом у становленні особистості, її соціалізації та формуванні соціальної й громадянської компетентності. У цей період відбуваються суттєві зміни в мотиваційній, пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах дітей, а також трансформації у способах їх взаємодії із соціальним оточенням, моральному, інтелектуальному та фізичному розвитку. Поступово формується здатність до регуляції психічних процесів, починає реалізовуватися внутрішня ієрархія мотивів, виникає емоційна чутливість до виховних впливів. Л. Кулакова наголошує, що соціально-значуща діяльність (проєкти, командна робота, рольові ігри, допомога тим, хто її потребує тощо) є ключовим механізмом формування соціальних та громадянських навичок молодших школярів [6, с. 66–67].

На нашу думку, учнівське самоврядування в початковій школі є важливим інструментом соціального розвитку дітей, формування відповідальності, ініціативності та громадянської свідомості. Нами запропоновано шляхи для

досягнення ефективних результатів у реалізації шкільного самоврядування в молодшій школі:

- формування позитивного емоційного клімату, атмосфери підтримки, зацікавлення та творчості;
- індивідуалізація доручень відповідно до потреб і здібностей молодших школярів;
- поетапне ускладнення завдань з урахуванням попереднього досвіду громадської роботи;
- чітке формулювання завдань і забезпечення їх структурованості;
- узгоджене педагогічне керівництво як інструктивна, методична та організаційна допомога;
- системне оцінювання виконаних справ та рефлексія учнівського активу;
- моральне і матеріальне заохочення досягнень учнів;
- активне поширення та обмін досвідом;
- розвиток творчих проєктів, конкурсів, ініціатив, що сприяють самовдосконаленню;
- розширення повноважень учнівського самоврядування та забезпечення самостійності;
- упровадження компетентнісного підходу;
- активне використання ІКТ та цифрових інструментів у самоврядуванні.

На основі проведеного аналізу наукових праць із проблеми залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності нами здійснено спробу узагальнення актуальних наукових підходів до вказаного питання: компетентнісний підхід до розвитку особистості,

виховання через цінності та дію, розвиток соціальної компетентності через проєкти та ігрову діяльність, формування громадянських цінностей та активної життєвої позиції через колективні справи, утвердження довіри, поваги, співпраці в колективі, зв'язок урочних і позаурочних форм навчання із соціалізацією, демократичне навчання через вибір.

Висновки. Отже, узагальнення наукових підходів вітчизняних дослідників щодо значення педагогічних умов у процесі виховання особистості, зокрема інтегральної її риси – громадянськості, дозволило нам теоретично обґрунтувати поняття «педагогічні умови» у контексті зазначеної теми як сукупність організаційних форм, методів, прийомів і засобів впливу на молодших школярів у вихованні в них громадянськості. У процесі дослідження нами запропоновано та обґрунтовано такі педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів: підвищення рівня громадянської компетентності педагогів; оновлення змісту та підходів до освітнього процесу відповідно до демократичних засад і викликів воєнного часу; забезпечення партнерської взаємодії педагогів, учнів, батьків та громади; залучення молодших школярів до соціально значущої діяльності. Доведено, що реалізація зазначених умов сприятиме створенню освітнього середовища, орієнтованого на всебічний розвиток особистості молодших школярів та формування громадянських компетентностей, необхідних їм для життя в демократичному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Актуальні ідеї науково-педагогічної спадщини А.М. Алексюка. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 4. С. 7–15.
2. Бурик М.С. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 85. С. 90–93.
3. Голубова Г.А., Зубко А.М., Чижевський Б.О. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців. *Освітній простір України*. 2019. № 17. С. 58–64.
4. Гурова Л.В. Педагогічні умови іншомовного розвитку дітей дошкільного віку : кваліфікаційна робота. Херсон : ХДУ, 2021. 52 с.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2001. 336 с.
6. Кулакова Л.М. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2022. № 14. С. 65–69.
7. Кульбач Л.М. Громадянські компетентності педагога : навчально-методичний посібник для викладачів закладів вищої та неперервної педагогічної освіти. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. 69 с.

8. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посібник. 2-ге вид., доп. і переробл. Львів: ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
9. Манько В.І. Педагогічні умови формування професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Науковий вісник ПНПУ*. 2020. № 3. С. 89–94.
10. Панібратська А.В. Зміст поняття «педагогічні умови». Науково-методична робота. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали семінару (м. Умань, 25 жовтня 2018 р.). Умань: УДПУ, 2018. 364 с.
11. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів / П.І. Підкасистий та ін. *Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції* (25 жовтня 2018 р.). Умань: УДПУ, 2018. С. 45–50.
12. Покроєва Л.Д., Смирнова М.Є. Освітній кластер як форма мережевого партнерства в системі професійного розвитку педагогів Харківського регіону. *Джерело педагогічних інновацій*. Харків, 2021. Вип. № 2.
13. Серьожникова Р.К. Зміст поняття «педагогічні умови». *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: УДПУ, 25 жовтня 2018 р. С. 45–47.
14. Словник української мови: в 11 томах. Том 11. Київ: Наукова думка, 1980. С. 677.
15. Словник Грінченка. URL: <https://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/60954-umova.html>
16. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія. Київ: ІППО НАПН України, 2001. 183 с.
17. Сухомлинський В.О. Виховання громадянина. Київ: Радянська школа, 1973. 160 с.
18. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Київ: Освіта, 1990. 208 с.
19. Глумачний словник української мови. *WordBook*. URL: <https://tsum.wdbk.org/%D1%83/%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0>
20. Федорова І.В. Педагогічні умови формування професійної майстерності магістрів-аграріїв. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 125–130.
21. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

References

1. Aleksyuk, A. M. (2017). Aktualni idei naukovo-pedahohichnoi spadshchyny A.M. Aleksyuka. [Current ideas of the scientific and pedagogical heritage of A.M. Aleksyuk]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 4, 7–15. [in Ukrainian].
2. Buryk, M. S. (2022). Pedahohichni umovy formuvannya samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii. [Pedagogical conditions for the formation of self-educational competence of future teachers of labor training and technologies]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 85, 90–93. [in Ukrainian].
3. Holubova, H. A., Zubko, A. M., Chyzhevskiy, B. O. (2019). Obgruntuvannya orhanizatsiino-pedahohichnykh umov dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv. [Substantiation of organizational and pedagogical conditions for ensuring the educational process of future specialists]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, 17, 58–64. [in Ukrainian].
4. Hurova, L. V. (2021). Pedahohichni umovy inshomovnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: kvalifikatsiina robota. [Pedagogical conditions for foreign language development of preschool children: qualification work]. *Kherson: KhDU*. P. 52. [in Ukrainian].
5. Ziaziun, I. A. (2001). Pedahohichna maisternist. [Pedagogical skill]. K.: Vyshcha shkola. P. 336. [in Ukrainian].
6. Kulakova, L. M. (2022). Formuvannya sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv v umovakh osvithovno-vykhovnoho protsesu. [Formation of social competence of younger schoolchildren in the conditions of the educational process]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya "Psykholohiia": naukovyi zhurnal – Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Psychology": scientific journal*, 14, 65–69. [in Ukrainian].
7. Kulbach, L. M. (2024). Hromadianski kompetentnosti pedahoha: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv zakladiv vyshchoi ta neperervnoi pedahohichnoi osvity. [Civic Competencies of a Teacher: A Teaching and Methodological Guide for Teachers of Higher and Continuing Pedagogical Education Institutions]. *Dnipro: KZVO "DANO" DOR*. P. 69. [in Ukrainian].
8. Lytvyn, A. V. (2018). Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy": prakt. posibnyk. 2-he vyd., dop. i pererobl. [Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions"]. *Lviv: LDUBZhD*. P. 88. [in Ukrainian].

9. Manko, V. I. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin. [Pedagogical conditions for the formation of professional and cognitive interest in special disciplines]. *Naukovyi visnyk PNPУ – Scientific Bulletin of the PNPУ*, 3, 89–94. [in Ukrainian].
10. Panibratska, A. V. (2018). Zmist poniattia “pedahohichni umovy”. Naukovo-metodychna robota. [The content of the concept of “pedagogical conditions”. Scientific and methodological work]. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv : materialy seminaru* (m. Uman, 25 zhovtnia 2018 r.). Uman : UDPU. P. 364. [in Ukrainian].
11. Pidkasytyi, P. I., Pryshula, Yu. M., Kovalenko, N. V., Koniukhov, M. P. (2018). Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv : zbirnyk materialiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (25 zhovtnia 2018 r.) [Modern technologies for developing professional skills of future teachers]. Uman : UDPU. P. 45–50. [in Ukrainian].
12. Pokroieva, L. D., Smyrnova, M. Ye. (2021). Osvitnii klaster yak forma merezhevoho partnerstva v systemi profesiinoho rozvytku pedahohiv Kharkivskoho rehionu. [Educational cluster as a form of network partnership in the system of professional development of teachers of the Kharkiv region]. *Dzherelo pedahohichnykh innovatsii – A source of pedagogical innovations*. Kharkiv. Vyp. 2. [in Ukrainian].
13. Serozhnykova, R. K. (2018). Zmist poniattia “pedahohichni umovy”. [The content of the concept of “pedagogical conditions”]. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* Uman : UDPU. P. 45–47. [in Ukrainian].
14. Slovyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. Tom 11. (1980). [Ukrainian Language Dictionary]. K. : Naukova dumka. P. 677. [in Ukrainian].
15. Slovyk Hrinchenka. [Grinchenko’s Dictionary]. Retrieved from: <https://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/60954-umova.html> [in Ukrainian].
16. Sysoieva, S. O. (2001). Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii osviti: monohrafiia. [Pedagogical technologies in continuing education: monograph]. Kyiv : IPPO NAPN Ukrainy. P. 183. [in Ukrainian].
17. Sukhomlynskyi, V. O. (1973). Vykhovannia hromadianyna. [Raising a citizen]. Kyiv : Radianska shkola. P. 160. [in Ukrainian].
18. Sukhomlynskyi, V. O. (1990). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. [How to raise a real person]. Kyiv : Osvita. P. 208. [in Ukrainian].
19. Tlumachnyi slovyk ukrainskoi movy. [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. WordBook – WordBook. Retrieved from: <https://tsum.wdbk.org/%D1%83/%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0> [in Ukrainian].
20. Fedorova, I. V. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi maisternosti mahistriv-ahraryiv. [Pedagogical conditions for the formation of professional skills of masters-agriculturalists]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, 45, 125–130. [in Ukrainian].
21. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedahohichni umovy v strukturі naukovoho znannia. [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity – The path of education*, 2, 11–15. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.11.2025

Стаття прийнята 25.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПРОФЕСІЙНА І ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ

Купчик Л. Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID ID: 0000-0002-8544-0931
Scopus Author ID: 57222628066
Researcher ID: N-3928-2018

Купчик Р. М.

викладач
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID ID: 0009-0002-5333-4939

У статті проаналізовано міжнародні стандарти, концепції та практики формування професійної й педагогічної компетентності викладачів університетів у контексті трансформації, що визначають розвиток вищої освіти у XXI столітті. Глобалізація, цифровізація, інтернаціоналізація освітнього простору, а також соціально-політичні кризи й воєнні виклики зумовлюють необхідність перегляду ролі науково-педагогічних працівників і посилення вимог до їхньої професійної діяльності. Сучасний викладач має не лише володіти глибокими предметними знаннями, а й бути здатним організовувати студентоцентроване навчання, використовувати цифрові інструменти, підтримувати міждисциплінарну взаємодію та сприяти розвитку критичного й інноваційного мислення студентів. У фокусі дослідження – ключові положення європейських і міжнародних рамок і політик, зокрема рекомендації Європейського простору вищої освіти, документів OECD, UNESCO і Advance HE. Проведено узагальнення підходів до структуризації компетентностей викладачів, включно з педагогічним, цифровим, оцінювальним, комунікативним та дослідницьким складниками. Результати аналізу свідчать, що формування професійної й педагогічної компетентності потребує системного, безперервного та інституційно підтримуваного розвитку, що поєднує теоретичну підготовку, практичний досвід, рефлексію та залучення до спільнот професійної взаємодії. Зроблено висновок, що посилення компетентнісного потенціалу викладачів є ключовою умовою забезпечення якості освіти, підвищення конкурентоспроможності ЗВО та ефективної реалізації освітніх реформ у глобалізованому середовищі.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна компетентність, викладач університету, міжнародні стандарти, підвищення кваліфікації, професійний розвиток.

Kupchyk L. Ye., Kupchyk R. M. Professional and pedagogical competence of university teachers: international standards and mechanisms of formation

The article analyses international standards, concepts, and practices related to developing professional and pedagogical competence among university teachers in the context of the transformations shaping higher education in the 21st century. Globalization, digitalization, the internationalization of the educational space, as well as socio-political crises and wartime challenges, necessitate a rethinking of the role of academic staff and the increasing demands placed on their professional activity. A modern university teacher must possess not only advanced subject-specific knowledge but also the ability to organize student-centred learning, employ digital tools, support interdisciplinary collaboration, and foster students' critical and innovative thinking. The study focuses on key provisions of European and international frameworks and policies, including those of the European Higher Education Area, documents issued by OECD, UNESCO, and Advance HE. The article synthesizes approaches to structuring educators' competencies, including pedagogical, digital, assessment, communicative, and research dimensions. The findings indicate that the development of professional and pedagogical competence requires a systemic, continuous, and institutionally supported process that integrates theoretical preparation, practical experience, reflection, and participation in professional learning communities. The study concludes that strengthening the competence potential of university teachers is a crucial prerequisite for ensuring the quality of education, enhancing the competitiveness of higher education institutions, and effectively implementing educational reforms within an increasingly globalized environment.

Keywords: professional competence, pedagogical competence, university teacher, international standards, advanced training, professional development.

Вступ. У XXI столітті система вищої освіти переживає масштабні трансформації, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та інтернаціоналізацією освітнього простору. Сучасне академічне середовище демонструє чітку тенденцію переходу від спорадичної співпраці до моделі професійної діяльності, що ґрунтується на колективному інтелекті [12]. У глобалізованому й цифровому світі недостатньо лише передавати фахові знання: студенти мають навчитися гнучко мислити, творчо розв'язувати проблеми та ефективно працювати в міждисциплінарних командах. Відповідно, змінюється й роль викладачів закладів вищої освіти (ЗВО): від трансляторів знань – до фасилітаторів навчання, наставників, дослідників та агентів інновацій, адже «саме вони контролюють кожну навчальну ситуацію та забезпечують диференційовані, студентоцентровані, подекуди й персоналізовані методи навчання, які сприяють розвитку кожного студента» [1, с. 2].

Високоякісне викладання стає важливою конкурентною перевагою для університетів, які прагнуть утвердитися на глобальному освітньому ринку та «підтвердити свою цінність та статус» [7, с. 100]. Академічні знання дедалі більше набувають ознак дискусійності та невідомості, оскільки ЗВО трансформуються в умовах глобалізації та зростання доступності знань. Такий надскладний ландшафт сприяє формуванню нестабільних професійних профілів викладачів [7, с. 96]. У цих умовах їхня професійна й педагогічна компетентність стає ключовим чинником забезпечення якості освіти, конкурентоспроможності університетів та результативності освітніх реформ.

Рекомендації Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) наголошують, що сучасний викладач має володіти не лише ґрунтовними предметними знаннями, а й уміннями застосовувати активні методи навчання, цифрові технології, критичне й міжкультурне мислення [4]. Саме компетентнісний підхід лежить в основі міжнародних стандартів підготовки і підвищення кваліфікації викладачів університетів [2; 10; 14].

Метою цієї статті є проаналізувати міжнародні стандарти і практики формування професійної та педагогічної компетентності викладачів ЗВО.

Методи та методики дослідження.

Дослідження професійної та педагогічної компетентності викладачів ЗВО ґрунтується на комплексному, міждисциплінарному підході, що відповідає багатовимірності самого феномену викладання. Процес викладання розглядається як динамічне, контекстуально зумовлене явище, що формується у взаємодії викладача, студентів, освітнього середовища та інституційної політики. Тому методичний дизайн цього дослідження поєднує теоретичні (аналіз і синтез наукових джерел, порівняльно-історичний) та емпіричні (контент-аналіз, дискурс-аналіз) методи, спрямовані на виявлення структури компетентності, чинників її розвитку та сучасних міжнародних тенденцій у професійному становленні викладачів.

Результати та дискусії. Процес викладання є багатовимірним і складним феноменом, що вирізняється низкою характеристик. По-перше, він має динамічний та частково непередбачуваний характер, оскільки ґрунтується на постійній взаємодії між викладачем і студентами або всередині студентської групи, що зумовлює появу нових педагогічних реакцій та результатів. По-друге, викладання завжди відбувається в певному контексті, який визначають наявні ресурси, особливості навчальних програм і систем оцінювання, вимоги державної освітньої політики, інституційні регламенти та внутрішня організаційна культура закладу вищої освіти [9, с. 22–23].

Професійна компетентність викладача розглядається як інтегральна характеристика його діяльності й охоплює сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для результативного виконання професійних функцій у сфері вищої освіти. Педагогічна компетентність трактується як здатність організовувати ефективний освітній процес, створювати сприятливе навчальне середовище, здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання та забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності. За визначенням UNESCO, педагогічна компетентність має структуру, що охоплює три ключові домени: професійні знання, педагогічну практику та професійні взаємовідносини (етичну відповідальність) [14].

На початку XXI століття W.-D. Webler [16] окреслив вісім компетентнісних напрямів, що визначають професійний профіль викладача вищої школи:

1. *Компетентність у плануванні* – здатність здійснювати планування окремих занять, навчальних курсів або освітніх програм з урахуванням цілей, змісту, методів, особливостей студентського контингенту та організаційних умов, а також вчасно коригувати їх.

2. *Методична компетентність* – уміння добирати методи навчання відповідно до змісту та потреб аудиторії; працювати з навчальним матеріалом і груповою динамікою; модерувати навчання в різних форматах; стимулювати залученість студентів; управляти конфліктами; здійснювати міжкультурну комунікацію та рефлексивно оцінювати власну педагогічну роль.

3. *Консультаційна компетентність* – здатність надавати навчальну й академічну підтримку студентам, орієнтуючи їх у виборі освітніх траєкторій, методів роботи та дослідження; ґрунтується на знаннях у галузі психології навчання, мотивації та когніції.

4. *Професійна кваліфікаційна компетентність* – здатність інтегрувати в освітній процес академічні знання й ключові компетентності, необхідні на сучасному ринку праці; упроваджувати проблемно орієнтоване, міждисциплінарне й проєктне навчання; адаптувати структуру дисципліни до освітніх потреб і визначати цілі навчання.

5. *Медіакомпетентність* – уміння застосувати традиційні й цифрові медіа, створювати мультимедійний контент, організувати дистанційне навчання й розбудовувати цифрове навчальне середовище.

6. *Компетентність у проведенні іспитів* – здатність розробляти, проводити й оцінювати усні та письмові іспити відповідно до принципів тестування та дидактики оцінювання.

7. *Оцінювальна компетентність* – уміння аналізувати результати освітнього процесу, визначати чинники, що впливають на його ефективність, і використовувати ці дані для вдосконалення якості освітньої діяльності.

8. *Контекстна компетентність* – здатність аналізувати умови викладання й навчання, оцінювати власні професійні перспективи та усвідомлювати взаємозв'язки між освітою й суспільством.

Сучасна педагогіка вищої школи функціонує в умовах низки викликів. До них належать: гетерогенність студентської спільноти, зумовлена інтернаціоналізацією та різноманітністю освітніх траєкторій студентів; цифровізація освітнього процесу, що включає використання електронних платформ, віртуальних освітніх просторів і технологій штучного інтелекту; обмеженість часу викладачів, які поєднують інтенсивну наукову діяльність із викладанням і розробленням інноваційних методів навчання; оцінювання й забезпечення якості, що потребують надійних індикаторів та методик.

Таблиця 1

Традиційні та новітні уміння викладача XXI століття

	Когнітивні й метакогнітивні уміння	Соціально-емоційні уміння	Практичні уміння
Традиційні: як частина педагогічної освіти викладача / підвищення кваліфікації	Критичне мислення Розв'язання проблем Когнітивна гнучкість Креативність Допитливість Метамислення Самостійне мислення Наукове мислення		
Новітні вимоги до педагогічної освіти викладача / підвищення кваліфікації		Емпатія Самоконтроль Саморегулювання / емоційне усвідомлення Навички звертатися по допомогу Співпраця	ІКТ / цифрові навички Життєві навички: навички надання першої допомоги (надзвичайні ситуації) Стрес-менеджмент (фізичний і психічний)

Джерело: [9, с. 28]

Ці виклики підтверджують тезу про те, що викладання є практико-орієнтованою діяльністю, що розвивається шляхом постійного вдосконалення й вимагає інтеграції когнітивних, метакогнітивних, соціально-емоційних та практичних умінь, які відображено в таблиці 1.

У міжнародній літературі описано низку підходів і стандартів, що задають орієнтири професійного розвитку викладачів. Значний вплив має Рамка професійних стандартів викладачів вищої школи Великобританії (UK Professional Standards Framework, UKPSF), оновлена у 2023 році [3]. Вона визначає три рівні професійного зростання та охоплює компетентності у сфері дизайну навчання, викладання, зворотного зв'язку, оцінювання та безперервного розвитку.

Ключовим підходом до професійного розвитку викладачів у багатьох країнах (США, Канаді, Великобританії, Австралії, Нідерландах) є концепція дослідження викладання і навчання (Scholarship of Teaching and Learning, SoTL), яка передбачає тісну інтеграцію наукової та педагогічної діяльності. Як зазначають зарубіжні науковці, «дослідницький підхід передбачає певний «вихід на метарівень», коли викладачі формулюють і систематично досліджують питання, пов'язані з навчанням студентів, прагнучи не лише вдосконалити власні заняття, а й розвинути практику поза межами аудиторії» [6]. Викладання розглядається як об'єкт системного дослідження, а рефлексивна практика та інноваційність – як необхідні умови професійного зростання. Так, у США важливу роль відіграють Центри розвитку науково-педагогічного персоналу (Faculty Development Centers, Centers for Teaching and Learning, Educational Development Centers), що функціонують при провідних університетах і забезпечують постійне оновлення педагогічних компетентностей. Від викладачів очікують «дотримання національних стандартів професійного викладання, що ґрунтуються на п'яти ключових положеннях, зокрема спрямованості на результати навчання студентів, студентоцентричності, наявності компетентної бази знань, а також відповідальності за управління, моніторинг і рефлексивний аналіз навчального середовища» [13, с. 2].

У Нідерландах університети взяли на себе зобов'язання запровадити ліцензійний сертифікат викладання (Teaching Qualification) відповідно до національних стандартів. Спершу програми з вищої педагогічної підготовки були обов'язковими лише для нових викладачів, однак згодом вимогу поширили на весь викладацький склад. Таким чином, педагогічна сертифікація діє в усіх закладах, хоч і не врегульована законодавчо, ґрунтуючись на принципах саморегулювання та автономних рішень університетів. Водночас ЗВО мають дотримуватися визначених стандартів: інтеграції педагогічних програм у стратегії розвитку персоналу та викладання; чіткого формулювання компетентностей; наявності пропозицій для їх опанування викладачами; прозорості процесу сертифікації [15].

Фінляндія пропонує модель професійного розвитку, побудовану на принципах довіри до викладача, високого рівня автономії та постійної рефлексії. Фінська система акцентує увагу на інтеграції педагогічних знань, практичного досвіду та дослідницьких навичок. Ключовими компетентностями є рефлексія, інклюзія і здатність до співпраці. Значну роль у підвищенні кваліфікації відіграють університетські центри педагогічного розвитку (Teacher Academies).

У Канаді та Австралії активно функціонують системи безперервного професійного розвитку, спрямовані на безперервне оновлення та розширення професійних умінь викладачів. Ці програми зазвичай включають модулі з цифрової педагогіки, дослідницької етики, міждисциплінарних методів викладання та освітнього менеджменту. Регулярне оновлення кваліфікації є обов'язковою вимогою, що сприяє підтриманню високого рівня якості освіти.

Узагальнення міжнародного досвіду свідчить про формування спільної тенденції: посилення орієнтації на безперервний розвиток, доказову педагогіку, цифровізацію та розширення професійної автономії викладача. Моделі, що розглянуті у світовій практиці, спрямовані на формування викладача, здатного до рефлексії, інноваційної діяльності та результативної взаємодії зі студентами в умовах швидких змін освітнього середовища.

Розвиток професійної та педагогічної компетентності викладача передбачає поєднання інституційних стратегій, індивідуальних освітніх траєкторій і формування академічної культури. Важливим складником є системи підвищення кваліфікації, що реалізуються у форматі курсів, тренінгів, сертифікаційних програм, майстер-класів і коучингу. Їх зміст спрямований на опанування актуальних компетентностей: активних методів навчання (проблемно-орієнтоване, інтерактивне навчання, технологія перевернутої аудиторії), цифрової грамотності (включно з використанням штучного інтелекту, технологій доповненої/віртуальної реальності та адаптивних платформ), інтернаціоналізації освіти, інклюзивної педагогіки.

Динамічно розвивається напрям мікрокваліфікацій (microcredentials), які Європейська комісія [5] визнає інструментом гнучкого й доступного професійного навчання. Мікрокваліфікації сприяють персоналізації професійного розвитку, дозволяючи викладачам оперативніше оновлювати компетентності у сфері педагогіки, цифрових технологій, мовної підготовки та досліджень.

Значну роль у розвитку педагогічної компетентності відіграють професійні спільноти, що забезпечують обмін досвідом і спільне розв'язання педагогічних проблем. Важливим механізмом є наставництво, яке підтримує молодих викладачів, сприяє адаптації до академічного середовища й розвитку педагогічної майстерності.

Особливого значення набуває педагогічна рефлексія, яка має циклічний характер і сприяє аналізу причин, наслідків і перспектив професійної діяльності. Вітчизняні науковці зауважують, що рефлексія дозволяє «виявити причини, окреслити наслідки діяльності та спрогнозувати майбутні дії», вона має динамічний і циклічний характер та істотно впливає на професійний ріст викладача, дозволяючи здійснити професійний аналіз та сприяти підвищенню професійної компетентності через планування, здійснення й удосконалення своєї діяльності шляхом переосмислення сильних і слабких сторін, конкретних навчальних потреб [1, с. 3]. ЗВО застосовують різні інструменти для розвитку рефлексії: портфоліо викладача, самооцінювання, аналіз освітніх даних (опитування, аналітика навчання).

В умовах цифрової трансформації вищої освіти цифрова компетентність є невід'ємним компонентом діяльності викладача. Відповідно до Європейської рамки цифрової компетентності викладачів (DigCompEdu) [11], вона охоплює інтеграцію цифрових інструментів у навчання, створення та оцінювання цифрових ресурсів, онлайн-взаємодію зі студентами, підтримку академічної доброчесності та забезпечення інклюзії в цифровому середовищі. Водночас емпіричні дослідження демонструють потребу в подальшому розвитку здатності викладачів активно залучати студентів до роботи з цифровими інструментами [8, с. 25].

Паралельно формується дослідницька компетентність викладача, що охоплює проведення емпіричних досліджень, використання аналітики навчання, інтеграцію наукових результатів у викладання та участь у міжнародних дослідницьких ініціативах.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що трансформації вищої освіти XXI століття – глобалізація, цифровізація, інтернаціоналізація та зростання відкритості знань – суттєво змінюють професійний ландшафт викладачів. Складність і динамічність сучасного академічного середовища зумовлюють потребу в переході від традиційно предметоцентричних підходів до моделей викладання, що ґрунтуються на колективному інтелекті, інтерактивності та міждисциплінарній взаємодії.

У цих умовах професійна й педагогічна компетентність викладачів університетів постає ключовим чинником забезпечення якості освіти та конкурентоспроможності закладів вищої освіти в глобальному просторі. Міжнародні стандарти (OECD, UNESCO, Advance HE), а також рекомендації ЄПВО підкреслюють необхідність формування у викладачів інтегрованого набору компетентностей, який охоплює глибокі предметні знання, володіння цифровими технологіями, здатність використовувати активні, студентоцентровані й гнучкі методи навчання, а також сприяти розвитку критичного, міжкультурного й інноваційного мислення.

Проаналізовані міжнародні підходи демонструють, що ефективна підготовка та підвищення кваліфікації викладачів повинні мати системний характер і поєднувати

теоретичний, практичний і рефлексивний складники. Вони мають сприяти не лише професійному зростанню педагогів, а й формуванню стійких професійних ідентичностей, здатних адаптуватися до викликів «надскладного» освітнього середовища.

Отже, розвиток професійної та педагогічної компетентності викладачів ЗВО є необхідною умовою успішних освітніх реформ, підвищення академічної культури й розбудови інноваційно спроможної системи вищої освіти в глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1. Купчик Л.Є., Крутько Т.В. Рефлексивні практики у світлі забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних ЗВО. *Академічні візії*. 2024. № 37. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14264441>.
2. Baldry Currens J., Alexandrou D. *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education: report of the review 2021-2023*. Report. Advance HE, 2023. URL: <https://surl.li/nzeyve>
3. Beighton C. Circular logic? Analysing the professional standards framework for higher education. *Professional Development in Education*. 2025. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2542202>.
4. European Higher Education Area. *Recommendations for BFUG members to encourage active involvement of the academic community in developing and addressing EHEA goals*. April 2024. URL: <https://surl.li/fmumfm>
5. European Union. *Council recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. 2022. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
6. Gansemer-Topf A. M., McCloud L. I., Braxton J. M. Defining the scholarship of teaching and learning (SoTL). *New Directions for Student Services*. 2024. 185. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.20502>.
7. Godbold N., Matthews K.E.M., Gannaway D. Theorising new possibilities for Scholarship of Teaching and Learning and teaching focused academics. *Higher Education Research & Development*. 2024. 43(1). 92–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218809>.
8. Kupchyk L., Litvinchuk A., Danyliuk O. Digital competency of university language teachers in Ukraine: A state-of-the-art analysis. *The JALT CALL Journal*. 2025. 21(2), 102631. DOI: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.102631>.
9. OECD. *Teaching Compass Concept Note. Section 5: Teacher Competencies for Navigating Complexities*. 2025. URL: <https://surl.li/wzycug>
10. OECD. *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>.
11. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y (ed.). EUR 28775 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.2760/178382>.
12. Ministère de l'Éducation. *Reference Framework for Professional Competencies for Teachers*. Quebec, 2021. URL: <https://surl.li/clabhi>.
13. Smith B., Wyness L. What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*. 2024. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>.
14. UNESCO. *Global Framework of Professional Teaching Standards*. 2019. URL: <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>.
15. Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., Kluijtmans, M. What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*. 2020. 31. 100365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>.
16. Webler W.-D. Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.). *Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 2000. 41. Beiheft. S. 225–246. URL: <https://surl.li/pwtgmw>.

References

1. Kupchyk, L., & Krutko, T. (2024). Refleksywni praktyky u svitli zabezpechennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh ZVO [Reflective practices in light of quality assurance in foreign language education at non-linguistic HEIs]. *Academic Visions*, 37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14264441>. [in Ukrainian].
2. Baldry Currens, J., Alexandrou, D. (2023). *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education: report of the review 2021-2023*. Report. Advance HE. Retrieved from: <https://surl.li/nzeyve> [in English].
3. Beighton, C. (2025). Circular logic? Analysing the professional standards framework for higher education. *Professional Development in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2542202> [in English].

4. European Higher Education Area. (April 2024). *Recommendations for BFUG members to encourage active involvement of the academic community in developing and addressing EHEA goals*. Retrieved from: <https://surl.li/fnumfm> [in English].
5. European Union. (2022). *Council recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* (2022/C 243/02). Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02)) [in English].
6. Gansemer-Topf, A. M., McCloud, L. I., & Braxton, J. M. (2024). Defining the scholarship of teaching and learning (SoTL). *New Directions for Student Services*, 2024(185), 9-17. <https://doi.org/10.1002/ss.20502> [in English].
7. Godbold, N., Matthews, K.E.M., & Gannaway, D. (2024) Theorising new possibilities for Scholarship of Teaching and Learning and teaching focused academics. *Higher Education Research & Development*, 43(1), 92–103. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218809> [in English].
8. Kupchyk, L., Litvinchuk, A., & Danyliuk, O. (2025). Digital competency of university language teachers in Ukraine: A state-of-the-art analysis. *The JALT CALL Journal*, 21(2), 102631. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.102631> [in English].
9. OECD. (2025). *Teaching Compass Concept Note. Section 5: Teacher Competencies for Navigating Complexities*. Retrieved from: <https://surl.li/wzycug> [in English].
10. OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en> [in English].
11. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Punie, Y (ed.), EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://dx.doi.org/10.2760/178382> [in English].
12. Ministère de l'Éducation. (2021). *Reference Framework for Professional Competencies for Teachers*. Quebec. Retrieved from: <https://surl.li/clabhi> [in English].
13. Smith, B., & Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666> [in English].
14. UNESCO. (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Retrieved from: <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards> [in English].
15. van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365> [in English].
16. Webler, W.-D. (2000). Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.). *Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 41. Beiheft. S. 225–246. Retrieved from: <https://surl.li/pwtgmw> [in German].

Стаття надійшла до редакції 16.11.2025

Стаття прийнята 11.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ВОЛИНЬ У ХІХ СТОЛІТТІ ЯК РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЕТАПУ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОДЕРНОЇ НАЦІЇ

Миронець Н. Р.

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри географії та туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-2336-3157

Балла А. Ю.

здобувачка вищої освіти
факультету географії, історії та туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

У статті здійснено комплексне дослідження Волині ХІХ ст. як важливого регіонального культурного центру, що відігравав помітну роль у становленні модерної української нації на культурологічному етапі національного відродження. На основі сучасної історіографії, архівних матеріалів, міждисциплінарних студій та локальних досліджень показано, що Волинь була не периферією українського культурного розвитку, а динамічним простором взаємодії освітніх, конфесійних, етнокультурних та урбаністичних процесів. Особливу увагу приділено ролі освітніх осередків, насамперед Кременецького ліцею, гімназій Луцька та Житомира, василіанських шкіл, які стали інтелектуальними платформами для формування нового покоління української інтелігенції. Важливим елементом регіональної культурної інфраструктури був Городоцький музей барона Ф. Р. Штейнгеля, що перетворився на один із перших центрів збереження, дослідження та популяризації історико-культурної спадщини Волині. Проаналізовано вплив етноконфесійної мозаїки регіону на формування локальних культурних практик, а також окреслено роль міських центрів Житомира, Луцька, Острога та Дубна в процесах модернізації культурного простору Волині. Доведено, що український рух у регіоні формувался на основі поєднання народної традиції, освітньої мобільності, етнографічних досліджень і міжрегіональних зв'язків, що забезпечило поступовий перехід від культурницького до політичного етапу національного відродження. Зроблено висновок, що Волинь була важливим складником всеукраїнського процесу формування модерної нації, а її культурний ландшафт потребує подальшого системного осмислення.

Ключові слова: Волинь, ХІХ століття, українська модерна нація, національне відродження, культурний простір, освіта, Городоцький музей, етнокультурні процеси.

Myronets N. R., Balla A. Yu. Volhynia in the 19th century as a regional center of the cultural stage of modern Ukrainian nation-building

The article offers a comprehensive study of 19th-century Volhynia as a significant regional cultural center that played a crucial role in the formation of the modern Ukrainian nation during the cultural stage of the national revival. Drawing upon contemporary historiography, archival documents, interdisciplinary research, and regional studies, the article demonstrates that Volhynia was not a peripheral territory of Ukrainian cultural life but a dynamic space shaped by the interaction of educational, confessional, ethnocultural, and urban processes. Special attention is devoted to the role of key educational institutions – including the Kremenets Lyceum, the gymnasiums of Lutsk and Zhytomyr, and Basilian schools – which served as intellectual platforms for forming a new generation of Ukrainian intelligentsia. Another important cultural institution was Baron F. R. von Steingel's Horodok Museum, one of the earliest centers for preserving, studying, and promoting the cultural heritage of Volhynia. The article highlights the significance of the region's ethnoconfessional diversity in shaping local cultural practices and analyzes the contribution of urban centers such as Zhytomyr, Lutsk, Ostróg, and Dubno to the modernization of the regional cultural landscape. It is argued that the Ukrainian movement in Volhynia emerged through the combination of folk cultural tradition, increasing educational mobility, ethnographic research, and expanding interregional intellectual networks,

which facilitated the gradual shift from the cultural to the political phase of the national revival. The study concludes that Volhynia represented a vital component of the broader Ukrainian nation-building process in the 19th century and that its cultural environment requires further systematic exploration.

Keywords: Volhynia, 19th century, modern Ukrainian nation, national revival, cultural space, education, Horodok Museum, ethnocultural processes.

Вступ. Питання ролі окремих регіонів у формуванні модерної української нації є одним із ключових напрямів сучасних гуманітарних студій. Попри значний дослідницький інтерес до Наддніпрянської України та Галичини як основних центрів українського національного відродження XIX ст., багато периферійних уявно регіонів залишаються поза увагою дослідників. Одним із таких є Волинь – територія, що характеризувалася складними конфесійними, етнічними й соціальними процесами, розвиненою освітньою інфраструктурою та активною культурною взаємодією між різними спільнотами.

У першій половині XIX ст., що традиційно визначається як культурницький етап українського національного відродження, саме освіта, інтелектуальні практики, фольклоризм, конфесійні мережі та локальні культурні ініціативи стали тими чинниками, що створили умови для формування модерної української ідентичності. Попри це, Волинь у дослідженнях націєтворення зазвичай посідає периферійне місце, що не відповідає багатству й інтенсивності культурних процесів регіону.

Мета статті – обґрунтувати інтерпретацію Волині як регіонального культурного центру, який відіграв важливу роль у формуванні складників модерної української нації. Об'єктом дослідження є культурний та освітній простір Волині в XIX ст., предметом – сукупність процесів й інституцій, що сприяли становленню української культурної ідентичності в межах регіону.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано комплекс методологічних підходів, що дають змогу всебічно проаналізувати культурні процеси Волині XIX століття. Принцип історизму забезпечив розгляд культурних явищ у контексті політичних та соціальних трансформацій доби. Для виявлення специфіки Волині як культурного простору використано культурно-історичний і цивілізаційний підходи, які дали змогу простежити регіональні особливості розвитку. Порівняль-

ний аналіз допоміг зіставити культурні процеси Волині з аналогічними явищами в Наддніпрянщині та Галичині, що сприяло окресленню загальноукраїнських і регіональних тенденцій. Дослідження локальних освітніх та культурних інституцій здійснено на основі мікроісторичного підходу, який дав змогу реконструювати специфіку функціонування окремих осередків. Теоретичну рамку для інтерпретації українського культурного відродження становлять концепції націєтворення Е. Геллнера, Б. Андерсона та М. Гроха, які дали змогу осмислити процеси формування модерної української нації [1; 30; 31].

Результати. Аналіз останніх досліджень з означеної проблематики демонструє активне розширення дослідницьких підходів – від класичного краєзнавства й описових студій до міждисциплінарних культурологічних, просопографічних і музеологічних аналізів. Попри те що перші узагальнення культурної історії Волині були закладені ще в працях В. Антоновича та П. Антоновича [2; 3], найбільш помітний зсув у бік культурологічної інтерпретації регіону спостерігається в працях останніх років. Зокрема, фундаментальна сучасна колективна монографія «Культурно-побутові традиції українців Волині» аналізує Волинь як простір тривалої культурної тягlosti, взаємодії етнічних груп, локальних традицій та соціальних практик [8]. У роботах В. Галайчука, М. Глушка, Р. Сілецького та ін. уперше здійснено комплексне етнокультурне картографування Волині, що дає змогу переосмислити її роль як регіону формування модерної української культури.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені регіональним освітнім осередкам. Це монографії М. Левківського [19], С. Коляденка [14], праці Л. Єршової [12; 13]. Автори акцентують значення освітніх інституцій Волині в контексті культурницького етапу націєтворення. Науковий інтерес останнього часу також спрямований на аналіз урбанізації. Зокрема, праці О. Прищепи пропонують комп-

лексний аналіз Житомира, Луцька, Дубна, Острога та Кременця як центрів міського культурного життя, що активно модернізувалося в XIX ст. [27]. Матеріали конференцій «Культурний простір Житомирщини – Волині XIX–XX ст.» узагальнюють новітні урбаністичні підходи, реконструюючи розвиток бібліотек, друкарень, театрів, товариства інтелігенції [15; 16]. Значну увагу сучасна історіографія приділяє і музеєзнавчим аспектам: дисертації та статті Н. Миронець та І. Кузьміної, а також публікації інших дослідників підкреслюють значення музею як осередку науки, археології, етнографії та культурної комунікації Волині [17; 22–24]. Український рух у регіоні висвітлив дослідник А. Рацілевич [28]. Наукові розвідки дають змогу простежити чітку тенденцію в дослідженнях теми Волині, що дедалі частіше вписується в порівняльну європейську історію націєтворення, а це суттєво підвищує її актуальність.

Соціокультурний ландшафт Волині XIX століття – складне, багатовимірне середовище, у якому перепліталися традиції кількох етносів, конфесій і культурних систем. Географічне розташування регіону на межі Центрально-Східної Європи та його історична включеність до Речі Посполитої, а згодом до Російської імперії, сформували особливий тип культурного середовища – простір пограниччя [4; 5; 29].

Основою культурної різноманітності була багатоконфесійність. У XIX столітті на території Волині співіснували православні, католики, юдеї, уніати та протестанти. Дослідження етноконфесійної мозаїки Волині свідчать, що конфесійна структура визначала не лише духовне життя, а й культурні практики, локальні освітні інституції, типи книжної культури [8; 9; 11].

Особливо важливу роль відігравала уніатська й василіанська освітня традиція, яка, попри політику русифікації, після 1839 року продовжувала впливати на місцеві освітні процеси, сприяючи збереженню елементів русько-української культурної спадщини.

Етнічний склад Волинської губернії був багатозаровим: українці становили основу сільського населення та значну частину міської бідноти; поляки домінували в середовищі шляхти та культурної еліти; євреї формували

густу мережу міських общин; чехи й німці – носії модерних агрокультурних практик – активно колонізували край у другій половині XIX ст. Про багатонаціональність Волині та її вплив на культурний розвиток свідчать численні етнографічні й історико-краєзнавчі студії [8; 11; 13; 21].

Етнокультурні взаємодії в містах, передусім у Житомирі, Луцьку та Дубні, заклали підґрунтя формування регіональної «культури співжиття».

Після остаточного приєднання Волині до Російської імперії регіон став полем зіткнення двох культурних моделей – польської та російської. Саме їх конкуренція стала умовою вироблення нових форм культурної ідентичності локального населення, зокрема українців.

Поступове формування української освіченої верстви на Волині відбувалося насамперед через мережу державних та приватних освітніх закладів (Кременецький ліцей, Житомирська і Луцька гімназії) [12; 14; 25]. Повідну роль, очевидно, відігравала діяльність православного духовенства, яке організовувало парафіяльні школи та сприяло поширенню грамотності. Базову накопичувальну функцію виконували етнографічні дослідження та краєзнавчі ініціативи, зокрема перші збирання фольклору, археологічні експедиції тощо. Зародження та швидке розгортання українського національного руху сприяло формуванню наприкінці XIX ст. нової поколіннявої інтелігенції [10; 28]. Саме на Волині наприкінці XIX ст. з'являються перші просвітницькі гуртки, осередки українського руху, локальна преса, що активізує процес національної самоідентифікації.

Особливо важливою для розуміння культурного профілю Волині є діяльність Городоцького музею Ф. Р. Штейнгеля, заснованого в 1896 р., який став одним із перших приватних музейних осередків в Україні. Музей відіграв роль центру етнографічних, археологічних і просвітницьких ініціатив, сприяв збиранню та збереженню української культурної спадщини [17; 22–24].

Освітні інституції Волині XIX століття становили ключову інфраструктуру культурологічного етапу розвитку української модерної нації. Саме через мережу навчаль-

них закладів – гімназій, ліцеїв, монастирських шкіл – відбувалося формування нової освіченої еліти, модернізація регіональної культури та поширення європейських освітніх моделей. Волинська освітня система вирізнялася багаторівневістю, міжконфесійністю та культурною відкритістю, що робило її потужним чинником формування української інтелектуальної традиції.

Кременецький ліцей був одним із провідних гуманітарних освітніх центрів не лише Волині, а й усю Східною Європою [14]. Заснований з ініціативи Тадеуша Чацького та підтриманий європейськими освітніми колами, ліцей мав надзвичайно високий академічний рівень та широку навчальну програму, до якої входили: філософія, історія, природничі науки, класичні та сучасні мови, математика, літературознавство, моральні та політичні науки. Ліцей формував середовище європейської гуманітарної освіти й став осередком розвитку інтелектуальних контактів між представниками різних культурних середовищ. Саме тут формувалася генерація освічених діячів, які згодом визначали розвиток регіональної культури й адміністративної системи. Закриття ліцею після польського повстання 1830–1831 рр. було значним ударом по культурному розвитку Волині, адже воно зруйнувало провідний регіональний освітній центр і сприяло посиленню російської імперської політики в гуманітарній сфері.

У другій половині XIX століття ключовими осередками державної і культурної освіти стали Луцька та Житомирська гімназії. На відміну від раннього ліцейного періоду, коли освітні ініціативи мали переважно польський гуманітарний характер, у цей час гімназії діяли вже в межах імперської освітньої парадигми російської імперії [20].

Але водночас навколо них виникали важливі об'єкти культурної інфраструктури: бібліотеки, що акумулювали українські видання; культурні товариства, де організовували публічні лекції, вистави, музичні вечори; наукові гуртки, що сприяли розвитку природознавства, краєзнавства та філології; україноцентричні ініціативи, пов'язані зі збиранням фольклору, релігійною просвітою, розвитком української мови [19].

Гімназії стали місцем соціальної мобільності для української молоді, яка отримувала доступ до ширшого культурного простору й формувала перше покоління модерної інтелігенції. Саме тут виникали перші гуртки, які сприяли науковому інтересу до українського минулого, етнографії та мови, що стало важливим чинником національно-культурного руху наприкінці XIX ст.

Важливими осередками збереження русько-українських духовних і освітніх традицій залишалися Василіанські школи – один із найважливіших елементів культурної спадщини Волині. Василіани забезпечували високий рівень початкової і середньої освіти, до якої входили філософія, граматики, логіка, риторика, історія, а також морально-богословські дисципліни. Їх вплив залишався відчутним навіть після адміністративного знищення уніатської інституційності в регіоні в 1839 році [12].

У XIX ст. міські центри Волині стали ключовими осередками формування культурного простору регіону. Саме міста – Житомир, Луцьк, Дубно, Острог, Кременець – були середовищами, де найбільш активно взаємодіяли різні етнічні та конфесійні групи, зароджувалися модерні культурні практики й відбувалася інституціоналізація освітнього та громадського життя. Урбанізовані простори Волині виступали каталізаторами культурної комунікації, носіями ідей європейського модернізму й середовищем формування української інтелігенції [9; 15].

Житомир був адміністративним, економічним і культурним центром Волинської губернії. Саме тут упродовж XIX століття сформувалося найбільш розвинене міське культурне середовище регіону [5]. У Житомирі діяли театральні колективи, друкарні, перші наукові товариства та громадські бібліотеки. Саме тут з'являлися перші краєзнавчі та етнографічні публікації, що згодом відіграли роль у становленні української гуманітаристики. Житомир був провідним осередком модерної культури регіону, де інтенсивно формувалися міські соціокультурні практики. Інші великі міста – Луцьк і Дубно – хоч й не були губернськими центрами, активно розросталися як осередки світської та міжкультурної взаємодії, у межах якої формувалися перші спроби локальної української ідентифікації.

Наприкінці XIX ст. на Волині формується новий тип культурних інституцій – музеї, археологічні та етнографічні зібрання, які стають важливими центрами збереження історичної пам'яті. Найяскравішим явищем у цьому процесі був Городоцький музей Волинської губернії барона Федора Рудольфовича Штейнгеля, заснований у 1896 році в маєтку Городок неподалік Рівного. Це був один із перших приватних музеїв в Україні, який став потужним осередком наукової, просвітницької та культурної діяльності на Волині [17; 22–24].

Федір (Теодор) Штейнгель належав до кола європейських освічених аристократів Волині, які поєднували наукові зацікавлення, краєзнавчу діяльність та меценатство. Він активно підтримував етнографічні й археологічні дослідження, збирав пам'ятки матеріальної культури українців, сприяв формуванню музеологічної інфраструктури регіону.

Свою діяльність барон здійснював у час, коли в Україні лише починала формуватися практика наукового музейництва. На тлі відсутності державних музеїв у більшості українських міст, приватні ініціативи, подібні до діяльності Штейнгеля, мали виняткове значення.

Городоцький музей формувався як багато-профільний культурно-науковий осередок. Його фонди охоплювали археологічні колекції, етнографічні зібрання, одяг, прикраси, тканини, вироби народних ремесел, предмети побуту українців, поляків, євреїв, чехів та німців, що проживали на Волині. Особлива увага приділялася селянській культурі, традиційним хатнім речам, вишивці, ткацтву [17]. Окрему нішу посідали історичні матеріали – документи, карти, рукописи, що допомагали реконструювати історію регіону у XVIII–XIX століттях [22; 23]. А природничі колекції – зразки флори та фауни Волині, геологічні матеріали – відображали природний світ регіону [6]. Музей будувався за зразком європейських просвітницьких інституцій: фонди систематизували, ескізували, описували, створювали каталоги.

Городоцький музей значно вплинув на розвиток науки та освіти в регіоні. Досить швидко він став центром археологічних досліджень Волині. Штейнгель особисто фінансував розкопки, співпрацював з археологами з Києва, Варшави та Вільно [24]. Матеріали експедицій

передавали в музей, вони ставали першими систематизованими археологічними фондами Волині. У музеї проводили записи фольклору, збирали традиційні пісні, описували обряди та звичаї. Музейні працівники та запрошені дослідники збирали унікальні артефакти української традиційної культури, які пізніше використовували в наукових публікаціях [24]. Не зайве в контексті нашої тематики зауважити, що музей активно популяризував спадщину української Волині: виставки, лекції, публічні огляди колекцій, демонстрації археологічних знахідок тощо. Так, Городоцький музей став справжнім середовищем формування регіональної ідентичності, центром збереження української матеріальної та духовної культури.

Національний рух на Волині XIX ст. розвивався в особливих умовах культурного пограниччя, де взаємодія українських, польських, єврейських та інших культур створювала складний соціально-політичний контекст. На відміну від Галичини чи Наддніпрянщини, де національний рух мав чітко оформлені організації, програми й лідерів, на Волині він розвивався повільніше, фрагментовано, але водночас органічно, спираючись на автохтонну традицію, освітні процеси й народну культуру. Цей рух був тісно пов'язаний з формуванням нової генерації української інтелігенції, яка з'явилася завдяки розвитку освіти, міських культурних інституцій і зростанню інтересу до етнографії та історії регіону [5]

Передумови розвитку українського руху в соціальному та культурному контексті ґрунтуються насамперед на українському селянському населенні Волині, що традиційно зберігало народну культуру, мову, звичаї, фольклор. У XIX ст. ця традиційна культура стала тим фундаментом, на якому почали формуватися перші прояви українського національного руху.

Соціальні зміни після селянської реформи 1861 року посилили мобільність українського населення, відкрили доступ до освіти та сприяли появі нових форм громадської активності. У другій половині XIX століття в гімназійних середовищах з'являються молоді українці, які читають Шевченка, етнографічні збірники та заборонені українські видання, що поширювалися через неофіційні канали [28].

Волинь стала одним із центрів ранніх українських етнографічних досліджень. Місцеві священики, учителі та студенти збирали народні пісні, легенди, казки, обряди, зразки побутової культури. Ці матеріали надсилалися до Києва, Варшави, друкувалися в етнографічних збірниках і ставали основою для перших наукових праць про українців Волині [22].

Дослідники підкреслюють, що саме етнографічні експедиції сприяли кристалізації національної самосвідомості, оскільки відкривали для освічених міських українців багатство народної культури власного народу.

У другій половині XIX століття, незважаючи на імперську політику русифікації і Валуєвський циркуляр (1863) та Емський указ (1876), на Волині виникають неформальні україноцентричні гуртки [10; 28]. Ці групи читали й переписували заборонені українські книжки; організували домашні театральні вистави українською мовою; влаштовували музичні вечори з народним співом; популяризували етнографічні та історичні знання серед громади; брали участь в археологічних і краєзнавчих експедиціях. Як наслідок – у середовищі молодшої інтелігенції поширювалися ідеї українського культурного відродження, фольклоризму, народництва та захоплення українською історією. Поширення творів Куліша, Вовчок та членів «старої громади» формувало інтелектуальний простір молодшої української інтелігенції Волині. А через етнографічні експедиції та поширення ідей Драгоманова, Потебні, читання творів Котляревського й Шевченка український рух на Волині набував виразних рис модерної національної свідомості.

На кінець XIX століття припадають перші прояви політичної мобілізації волинської інтелігенції. Активні представники місцевих освітніх і культурних середовищ – зокрема, вчителі, священики, етнографи й просвітники, серед яких вирізнялися Олекса Терлецький, Павло Житецький, а також вихідці з Волині чи пов'язані з регіоном інтелектуали, як-от Володимир Антонович, – долучалися до загальноімперських дискусій щодо аграрних, освітніх та адміністративних реформ.

Водночас у цей період посилюються контакти волинської інтелігенції з діячами українського руху Галичини та Наддніпрянщини,

серед них – Олександр Барвінський, Антін Вахнянин, Юліан Романчук. Такі міжрегіональні взаємини сприяли циркуляції ідей національного відродження, утвердженню української культурної традиції та формуванню ширших мереж інтелектуальної співпраці.

Саме завдяки цим процесам Волинь в останній третині XIX століття поступово інтегрується в загальноукраїнський культурно-національний рух, набуваючи ознак модерного інтелектуального середовища. Це був перехід від культурницького етапу – просвіти, етнографії, самоусвідомлення – до політичного етапу, коли на передній план виходили питання прав української мови, освіти та культурної автономії. І хоча регіон не мав централізованих організацій чи політичних структур, волинський варіант національного відродження відіграв фундаментальну роль у загальноукраїнському процесі становлення модерної нації.

Висновки. Аналіз сучасної історіографії та джерельних матеріалів дає змогу стверджувати, що Волинь у XIX столітті була важливим, хоч і недостатньо усвідомленим у наукових дослідженнях регіональним культурним центром, який формував умови для становлення модерної української нації. Потужна мережа освітніх інституцій, серед яких особливо вирізнявся Кременецький ліцей, розгалужені конфесійні структури, активний розвиток міського культурного життя та мультиетнічний характер регіону, створили складний культурний ландшафт, у межах якого відбувалося поступове формування української інтелігенції та культурної самосвідомості.

Фрагментарність наявних досліджень, відсутність синтетичних узагальнень та зосередженість на політичних, а не на культурних аспектах національного руху визначають актуальність нових підходів до вивчення Волині. Представлена в статті інтерпретація дає змогу побачити регіон не як периферійний простір, а як значущий елемент широкої панорами українського культурницького відродження XIX ст. Такий погляд створює можливості для подальших досліджень локальних кейсів, інтелектуальних мереж, освітніх середовищ і соціокультурних трансформацій, які відіграли роль у формуванні модерної української нації.

Список використаних джерел

1. Андерсон Б. Уявлені спільноти: міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ : Критика, 2001. 272 с.
2. Антонович В.Б. Волинь у давнину. Монографія Київської губернії. Київ : Друк. Київ. ун-ту, 1874. С. 1–56.
3. Антонович П. Коротенька історія Волині. Луцьк : Надстир'я, 1992. 48 с.
4. Бабкова С.В., Обозний В.В., Риленко А.М. Досвід співробітництва Київського педінституту з освітньо-красназничими установами Житомирщини. *Культурний простір Житомирщини–Волині XIX–XX ст.* : наук. зб. «Велика Волинь». Житомир : Волинь, 2012. Т. 2. С. 260–265.
5. Бондаренко Г. Історичне красназництво Волині : у 2-х кн. Кн. 2 : монографія. Луцьк : Вежа, 2003. 214 с.
6. Бухало Г.В. Музей барона Федора Штейнгеля. *Наукові записки Рівненського обласного краєзнавчого музею*. Вип. 1: 100-річчю музейної справи на Рівненщині присвяч. Рівне, 1996. С. 11–16.
7. Велика Волинь: історія освіти і культури : монографія / за ред. М. В. Левківського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 500 с.
8. Галайчук В., Глушко М., Сілецький Р. та ін. Культурно-побутові традиції українців Волині: історико-етнологічні нариси. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2023. 592 с.
9. Гілевич І. Волинь в етнографічних дослідженнях XIX – початку XXI ст. *Культурно-побутові традиції українців Волині : історико-етнологічні нариси*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2023. С. 32–106.
10. Грицак Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX століття. Київ : Генеза, 1996. 356 с.
11. Данилюк Л.М. Історична Волинь: визначні пам'ятки історії та архітектури : історико-краєзнавчий нарис. Луцьк : Терен, 2019. Вип. 2. 40 с.
12. Єршова Л.М. Жіноча освіта на Волині в період російсько-польського двовладдя (1793–1831 рр.). *Українська полоністика*. 2004. № 1. С. 126–136.
13. Єршова Л.М. Жіноча освіта на Волині. Житомир : Полісся, 2006. 488 с.
14. Коложенко С.М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині у XIX – першій половині XX століття. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. 124 с.
15. Костиця М.Ю. Культурний простір Житомирщини – Волині XIX–XX ст. Т. 1. Житомир : Косенко, 2012. 372 с.
16. Костиця М.Ю. Культурний простір Житомирщини–Волині XIX–XX ст. Т. 2. Житомир : Косенко, 2012. 328 с.
17. Кузьміна І. Городоцький музей як осередок розвитку науки та культури на Волині. *Український історичний збірник*. 2015. Вип. 18. С. 128. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Uiz_2015_18_11
18. Кузьміна І.В. Українська гілка роду Штейнгелів: визначні постаті : дис. ... канд. іст. наук. Київ, 2016. 240 с.
19. Левківський М.В. Велика Волинь у її історичній ретроспективі. *Велика Волинь: історія освіти і культури*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 8–36.
20. Маркевич О.В. Адміністративний портрет волинського губернатора А. П. Римського-Корсакова. *Культурний простір Житомирщини–Волині XIX–XX ст.* Том 1. Житомир : Косенко, 2012. С. 113–116.
21. Мілясевич І.В. Мережа бібліотек Волинської губернії. *Велика Волинь*. 2012. Вип. 47. Т. 2. С. 84–96.
22. Миронець Н.Р. Доля книжково-рукописного зібрання барона Ф. Р. Штейнгеля. *Бібліотечний вісник*. 2003. № 3. С. 32–36.
23. Миронець Н.Р. Городоцька бібліотека барона Ф. Р. Штейнгеля – скарбниця історичної пам'яті Волині. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. Київ, 2003. Вип. 11. С. 391–397.
24. Миронець Н.Р. Книжково-рукописне зібрання барона Ф. Р. Штейнгеля: формування, зміст, доля : дис. ... канд. іст. наук. Спец.: 07.00.08. Київ, 2004. 186 с.
25. Павленко В.В. Освітньо-просвітницька діяльність педагогів Волині (друга половина XIX – початок XX ст.). *Велика Волинь: історія освіти і культури*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 376–418.
26. Піскова Є.М. Городоцький музей Ф. Штейнгеля на Волині. *Енциклопедія історії України: у 10 т. Т. 1: А–В*. Київ : Наукова думка, 2003. С. 688.
27. Прищеп О.П. Міста Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. Рівне : ПП «ДМ», 2010. 287 с.
28. Рацілевич А.П. Український національний рух на Волині наприкінці XIX ст. – листопаді 1917 р. : історіографія проблеми. *Український історичний журнал*. 2004. № 3. С. 83–89.
29. Терський С. Історія археологічних досліджень та історичного краєзнавства Волині. Львів : Львівська політехніка, 2010. 380 с.
30. Gellner E. Nations and Nationalism. Ithaca, NY : Cornell University Press, 1983. 170 p.
31. Hroch M. Social Preconditions of National Revival in Europe: A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations. Cambridge : Cambridge University Press, 1985. 229 p.

References

1. Anderson, B. (2001). Ujavleni spilnoty: mirkuvannia shchodo pokhodzhennia y poshyrennia natsionalizmu [Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism]. Kyiv : Krytyka. [in Ukrainian].
2. Antonovych, V. B. (1874). Volyn u davnynu. Monohrafiia Kyivskoi hubernii [Volhynia in Antiquity. Monograph of the Kyiv Province]. Kyiv : Druk. Kyiv. un-tu, 1–56. [in Ukrainian].
3. Antonovych, P. (1992). Korotenska istoriia Volyni [A Short History of Volhynia]. Lutsk : Nadstyria. [in Ukrainian].
4. Babkova, S. V., Oboznyi, V. V., & Rylenko, A. M. (2012). Dosvid spivrobotnytstva Kyivskoho pedinstytutu z osvitho-kraieznavchymy ustanovamy Zhytomyrshchyny [Experience of Cooperation of the Kyiv Pedagogical Institute with Educational and Local Studies Institutions in Zhytomyr Region]. Kulturnyi prostir Zhytomyrshchyny–Volyni XIX–XX st. – The Cultural Space of Zhytomyr Region–Volhynia of the 19th–20th Centuries, 2, 260–265. [in Ukrainian].
5. Bondarenko, H. (2003). Istorychne kraieznavstvo Volyni (u 2-kh kn.). Kn. 2: monohrafiia [Historical Local Studies of Volhynia (in 2 books). Book 2: Monograph]. Lutsk : Vezha. [in Ukrainian].
6. Bukhala, H. V. (1996). Muzei barona Fedora Shteinhelia [Baron Fedor Shteingel's Museum]. Naukovi zapysky Rivnenskoho oblasnoho kraieznavchoho muzeiu – Scientific Notes of the Rivne Regional Museum, 1, 11–16. [in Ukrainian].
7. Levkovskiy, M. V. (Ed.). (2011). Velyka Volyn: istoriia osvity i kultury [Great Volhynia: History of Education and Culture]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
8. Halaichuk, V., Hlushko, M., Siletskyi, R., et al. (2023). Kulturno-pobutovi tradytsii ukraintsiv Volyni: istoryko-etnolohichni narysy [Cultural and Everyday Traditions of Ukrainians of Volhynia : Historical and Ethnological Essays]. Lviv : LNU im. I. Franka. [in Ukrainian].
9. Hilevych, I. (2023). Volyn v etnografichnykh doslidzhenniakh XIX – pochatku XXI st. [Volhynia in Ethnographic Research of the 19th – Early 21st Centuries]. In Kulturno-pobutovi tradytsii ukraintsiv Volyni – Cultural and Everyday Traditions of Ukrainians of Volhynia (pp. 32–106). Lviv : LNU im. I. Franka. [in Ukrainian].
10. Hrytsak, Ya. Y. (1996). Narys istorii Ukrainy: formuvannia modernoi ukrainskoi natsii XIX–XX stolittia [Essay on the History of Ukraine: Formation of the Modern Ukrainian Nation of the 19th–20th Centuries]. Kyiv : Heneza. [in Ukrainian].
11. Danyiuk, L.M. (2019). Istorychna Volyn: vyznachni pamiatky istorii ta arkhitektury: istoryko-kraieznavchyi narys [Historical Volhynia: Famous Historical and Architectural Sites]. Lutsk : Teren. (Vol. 2). [in Ukrainian].
12. Yershova, L.M. (2004). Zhinocha osvita na Volyni v period rosiisko-polskoho dvovladdia (1793–1831 rr.) [Women's Education in Volhynia during Russian–Polish Dual Rule (1793–1831)]. Ukrainska polonistyka – Ukrainian Polonistics, 1, 126–136. [in Ukrainian].
13. Yershova, L.M. (2006). Zhinocha osvita na Volyni [Women's Education in Volhynia]. Zhytomyr : Polissia. [in Ukrainian].
14. Kolozhenko, S.M. (2002). Kremenetskyi litsei u systemi osvity Volyni u XIX – pershii polovyni XX stolittia [The Kremenets Lyceum in the Education System of Volhynia in the 19th – First Half of the 20th Century]. Zhytomyr : Zhytomyr State Pedagogical University. [in Ukrainian].
15. Kostytsia, M.Yu. (2012). Kulturnyi prostir Zhytomyrshchyny–Volyni XIX–XX st. [Cultural Space of Zhytomyr Region–Volhynia of the 19th–20th Centuries] (Vol. 1). Zhytomyr : Kosenko. [in Ukrainian].
16. Kostytsia, M.Yu. (2012). Kulturnyi prostir Zhytomyrshchyny–Volyni XIX–XX st. [Cultural Space of Zhytomyr Region–Volhynia of the 19th–20th Centuries] (Vol. 2). Zhytomyr : Kosenko. [in Ukrainian].
17. Kuzmina, I. (2015). Horodotskyi muzei yak osередok rozvytku nauky ta kultury na Volyni [Horodok Museum as a Center of Scientific and Cultural Development in Volhynia]. Ukrainskyi istorychnyi zbirnyk – Ukrainian Historical Collection, 18, 128. Retrieved from http://resource.history.org.ua/publ/Uiz_2015_18_11 [in Ukrainian].
18. Kuzmina, I.V. (2016). Ukrainska hilka rodu Shteinheliv: vyznachni postati [The Ukrainian Branch of the Shteingel Family: Notable Figures] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
19. Levkovskiy, M.V. (2011). Velyka Volyn u yii istorychnii retrospektyvi [Great Volhynia in Its Historical Retrospective]. In Velyka Volyn: istoriia osvity i kultury – Great Volhynia: History of Education and Culture (pp. 8–36). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
20. Markevych, O.V. (2012). Administratyvnyi portret volynskoho hubernatora A.P. Rymasko-Korsakova [Administrative Portrait of Volhynian Governor A. P. Rimskii-Korsakov]. Kulturnyi prostir Zhytomyrshchyny–Volyni XIX–XX st. – Cultural Space of Zhytomyr Region – Volhynia of the 19th–20th Centuries, 1, 113–116. [in Ukrainian].
21. Miliasevych, I.V. (2012). Merezha bibliotek Volynskoi hubernii [Library Network of the Volhynia Province]. Velyka Volyn – Great Volhynia, 47(2), 84–96. [in Ukrainian].

22. Myronets, N.R. (2003). Dolia knyzhkovo-rukopysnoho zibrannia barona F. R. Shteinhelia [The Fate of Baron F. R. Shteingel's Book and Manuscript Collection]. *Bibliotechnyi visnyk – Library Bulletin*, 3, 32–36. [in Ukrainian].
23. Myronets, N.R. (2003). Horodotska biblioteka barona F. R. Shteinhelia – skarbnytsia istorychnoi pamiaty Volyni [Baron F. R. Shteingel's Horodok Library as a Treasure of Historical Memory of Volhynia]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Works of the Vernadsky National Library of Ukraine*, 11, 391–397. [in Ukrainian].
24. Myronets, N.R. (2004). *Knyzhkovo-rukopysne zibrannia barona F. R. Shteinhelia: formuvannia, zmist, dolia* [Book and Manuscript Collection of Baron F. R. Shteingel: Formation, Content, Fate] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
25. Pavlenko, V.V. (2011). *Osvitno-prosvitnytska diialnist pedahohiv Volyni (druga polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Educational and Enlightenment Activities of Volhynian Teachers (Late 19th – Early 20th Century)]. In *Velyka Volyn: istoriia osvity i kultury – Great Volhynia : History of Education and Culture* (pp. 376–418). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
26. Piskova, Ye.M. (2003). *Horodotskyi muzei F. Shteinhelia na Volyni* [F. Shteingel's Horodok Museum in Volhynia]. In *Entsyklopediia istorii Ukrainy – Encyclopedia of the History of Ukraine* (Vol. 1, p. 688). Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].
27. Pryshchepa, O.P. (2010). *Mista Volyni u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st.* [Cities of Volhynia in the Late 19th – Early 20th Century]. Rivne : PP “DM”. [in Ukrainian].
28. Ratsilevych, A.P. (2004). *Ukrainskyi natsionalnyi rukh na Volyni naprykintsi XIX st. – lystopadi 1917 r.: istoriohrafia problemy* [Ukrainian National Movement in Volhynia in the Late 19th Century – November 1917: Historiographical Review]. *Ukrainskyi Istorychnyi Zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 3, 83–89. [in Ukrainian].
29. Terskyi, S. (2010). *Istoriia arkeolohichnykh doslidzhen ta istorychnoho kraieznnavstva Volyni* [History of Archaeological Research and Historical Local Studies of Volhynia]. Lviv : Lvivska Politekhika. [in Ukrainian].
30. Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
31. Hroch, M. (1985). *Social Preconditions of National Revival in Europe*. Cambridge : Cambridge University Press.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ПІД ЧАС ГРУПОВИХ ЗАНЯТЬ ЗА ДЕНВЕРСЬКОЮ МОДЕЛЛЮ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Міронова В. М.

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

ORCID ID: 0009-0003-5985-0130

У статті проаналізовано психологічні механізми формування соціальної взаємодії в дітей із розладами аутистичного спектра (далі – РАС) в процесі групових занять за Денверською моделлю раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM). Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби в запровадженні ефективних групових форматів раннього втручання в умовах дошкільних закладів, що сприяють розвитку соціальної залученості та комунікативних навичок дітей з РАС.

На основі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень та узагальнення практичного досвіду роботи з дітьми раннього й дошкільного віку розкрито специфіку впливу групового навчального середовища на розвиток соціальної взаємодії. Визначено складники соціальної поведінки, які виявляються найбільш чутливими до групового формату занять, зокрема спільну увагу, ініціативність у взаємодії, наслідувальні дії та емоційну залученість.

Особливу увагу приділено аналізу психологічних механізмів, що лежать в основі позитивних змін у соціальному функціонуванні дітей з РАС у межах ESDM, зокрема механізмам соціального наслідування, мотиваційного залучення, сенсомоторної інтеграції, соціального підкріплення та формування спільної уваги. Показано, що структуроване групове середовище створює додаткові можливості для соціального моделювання та природного закріплення соціально значущих форм поведінки.

Окреслено перспективи впровадження групового формату ESDM у практику дошкільних закладів освіти та його потенційний вплив на формування соціальної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: РАС, раннє втручання, ESDM, соціальна взаємодія, спільна увага, групові заняття, інклюзивні ЗДО.

Mironova V. M. Psychological mechanisms of social interaction development in children with autism spectrum disorder during group sessions based on the early start Denver model

The article analyzes the psychological mechanisms underlying the development of social interaction in children with autism spectrum disorders (ASD) during group-based intervention implemented within the Early Start Denver Model (ESDM). The relevance of the study is determined by the growing need to introduce effective group formats of early intervention in preschool educational settings that support social engagement and communication development in children with ASD.

Based on a theoretical analysis of contemporary scientific research and the generalization of practical experience working with young and preschool-aged children, the article examines the specific impact of a group learning environment on the formation of social interaction skills. The components of social behavior that are most sensitive to the influence of the group format are identified, including joint attention, social initiative, imitative behaviors, and emotional engagement.

Special attention is given to the analysis of psychological mechanisms that underlie positive changes in the social functioning of children with ASD within the ESDM framework. These mechanisms include social imitation, motivational engagement, sensorimotor integration, social reinforcement, and the development of joint attention. It is demonstrated that a structured group environment provides additional opportunities for social modeling and the natural reinforcement of socially meaningful behaviors through peer interaction.

The article also outlines the prospects for implementing group-based ESDM in preschool educational institutions and discusses its potential impact on the development of social competence in children with

autism spectrum disorders. The findings emphasize the importance of group intervention formats as a valuable component of early intervention systems aimed at enhancing social interaction and adaptive functioning in children with ASD.

Keywords: ASD, early intervention, ESDM, social interaction, joint attention, group sessions, inclusive preschool settings.

Вступ. Розлади аутистичного спектра (далі – РАС) характеризуються стійкими порушеннями соціальної комунікації та взаємодії, що істотно ускладнює включення дитини в соціальне середовище, освітні практики та процеси спільної діяльності. У сучасних дослідженнях соціальний дефіцит при РАС розглядається як багатовимірне явище, що охоплює порушення спільної уваги, соціальної ініціативи, наслідування, емоційної залученості та соціальної мотивації [7; 8; 11; 14].

У межах доказових підходів раннього втручання особливе місце посідає Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), яка інтегрує положення прикладного аналізу поведінки, розвитку дитини та природного навчання. Значна кількість зарубіжних досліджень підтверджує ефективність ESDM в індивідуальному форматі щодо розвитку соціальної комунікації, спільної уваги й адаптивної поведінки в дітей раннього та дошкільного віку з РАС [13; 14].

Окремий блок наукових публікацій присвячений аналізу психологічних механізмів, що лежать в основі позитивних змін при застосуванні ESDM. У працях зарубіжних авторів наголошується на ролі соціального наслідування, мотиваційного залучення, сенсомоторної інтеграції та соціального підкріплення як ключових механізмів формування соціальної взаємодії в онтогенезі [13; 14; 16]. Водночас більшість емпіричних досліджень зосереджені на індивідуальному форматі втручання, тоді як потенціал групового формату залишається менш систематизованим.

Водночас у сучасних теоретичних і прикладних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється значення групового середовища як чинника соціального розвитку дітей з РАС. Груповий формат створює умови для соціального моделювання, природного виникнення спільної уваги, взаємодії з однолітками та підвищення соціальної мотивації, що має особливе значення для формування соціальної компетентності [7; 11].

В українських дослідженнях у сфері раннього втручання та інклюзивної освіти (Сухіна, Скрипник, Горішна, Слосанська, Калініченко) акцентується увага на необхідності впровадження групових форм роботи з дітьми з РАС у дошкільних закладах освіти [1–3]. Водночас психологічні механізми, які активізуються саме в процесі групових занять, зокрема в межах ESDM, залишаються недостатньо описаними та систематизованими.

Так, наявна наукова база свідчить про актуальність поглибленого аналізу психологічних механізмів формування соціальної взаємодії в дітей із розладами аутистичного спектра в умовах групових занять за Денверською моделлю раннього втручання.

Мета статті – описати ключові психологічні механізми, які забезпечують формування соціальної взаємодії в дітей з РАС під час групових занять за ESDM та визначити їх потенціал для подальшого впровадження в практику інклюзивної дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. Методологічною основою дослідження став комплекс теоретичних методів, спрямованих на систематичне вивчення психологічних механізмів розвитку соціальної взаємодії в дітей із РАС та можливостей їх цілеспрямованого формування в груповому форматі занять за моделлю Early Start Denver Model (ESDM). Дослідження здійснено в межах концепції міждисциплінарного підходу, який поєднує сучасні знання з дитячої психології, клінічної психології, нейропсихології та теорії раннього втручання.

1. Теоретичний аналіз джерел:

– аналіз наукових джерел щодо особливостей соціальної взаємодії та соціального когнітивного розвитку в дітей із РАС;

– вивчення сучасних досліджень ефективності індивідуального та групового форматів ESDM, зокрема робіт С. Rogers, G. Dawson, G. Vivanti, С. Zierhut, які репрезентують доказовість моделі у формуванні соціальної компетентності;

– аналіз концепцій соціального моделювання, спільної уваги, імітації та соціальної мотивації, що лежать в основі розвитку соціальної взаємодії в онтогенезі;

– вивчення українських досліджень у галузі раннього втручання, інклюзивної освіти та психологічного супроводу дітей із РАС.

2. Метод порівняльного аналізу.

Для виявлення специфічних переваг групового формату ESDM застосовано:

– порівняння індивідуального та групового форматів втручання;

– визначення спільних і відмінних психологічних механізмів, що активізуються в різних формах роботи;

– узагальнення результатів міжнародних досліджень щодо групової динаміки у дітей із РАС.

3. Метод систематизації та узагальнення:

– узагальнено ключові психологічні механізми, які забезпечують формування соціальної взаємодії;

– окреслено умови, необхідні для їх розвитку в груповому середовищі;

– описано структурні елементи групового заняття ESDM, що підтримують соціальну компетентність;

– вказано специфіку впровадження групової моделі в ЗДО.

4. Метод структурно-функціонального аналізу:

– визначили функції кожного механізму (соціальне моделювання, спільна увага, мотиваційне залучення, імітація, сенсомоторна регуляція);

– описали умови їх включення в груповий процес;

– побудували логічну структуру взаємозв'язків між механізмами в межах ESDM.

Результати.

1. Теоретичні засади формування соціальної взаємодії в дітей із РАС.

1.1. Особливості соціальної взаємодії при РАС.

Соціальна взаємодія є однією із центральних сфер розвитку, що найбільш порушена в дітей із розладами аутистичного спектра. За міждисциплінарними моделями аутизму основні труднощі не обмежуються окремими навичками, а стосуються базових психологічних

механізмів, які забезпечують участь у соціальному житті [9; 11; 14].

Передусім у дітей із РАС часто знижена соціальна мотивація – вроджений потяг до взаємодії з іншими людьми, включно з інтересом до облич, голосів та соціальних сигналів. Гіпотеза «соціальної мотивації» пояснює, що для дитини з РАС соціальні стимули можуть здаватися менш привабливими або недостатньо передбачуваними, а отже, взаємодія не підкріплюється природно. Це призводить до зниження частоти ініціатив, усмішок-відповідей, спроб залучити дорослого чи однолітка до спільної діяльності.

Крім того, численні дослідження демонструють труднощі у встановленні та підтриманні зорового контакту. Для багатьох дітей із РАС погляд в очі може бути сенсорним перевантаженням або викликати тривогу. Водночас зоровий контакт є основою для зчитування соціальних сигналів, координації спільної діяльності та формування ранніх форм комунікації. Обмеженість цього каналу суттєво ускладнює розвиток соціальної взаємодії.

Значущим є також дефіцит навичок спільної уваги – здатності ділити увагу між об'єктом і партнером по взаємодії, слідувати за жестом чи поглядом дорослого або ініціювати спрямування уваги іншої людини. Саме спільна увага є базою для розвитку мовлення, соціального навчання та формування когнітивних процесів, пов'язаних з комунікацією. Діти з РАС часто демонструють знижену реакцію на ім'я, нечутливість до жестів дорослого або відсутність спроб повернути увагу до власних дій.

Важливим складником є порушення імітаційних здібностей – як моторної, так і вокальної імітації. Імітація забезпечує раннє соціальне навчання, входження в гру, наслідування емоційних реакцій та формування символічної поведінки. У дітей із РАС часто спостерігаються або обмежені форми імітації, або використання її в некомунікативних цілях, що ускладнює участь у спільних іграх та групових ситуаціях.

Окремої уваги потребують труднощі поведінкової та емоційної регуляції під час соціальних взаємодій. Діти із РАС можуть швидко втрачати контроль у ситуаціях підвищеного темпу, шуму, високої сенсорної насиченості

або непередбачуваності, що характерно саме для групових форматів. Це проявляється у вибірковості до соціальних партнерів, униканні спілкування, фрустрації під час чергування або переходів між активностями.

Загалом ці особливості мають нейропсихологічну основу, пов'язану з особливостями функціонування системи соціального мозку, сенсорної інтеграції та системи уваги. Унаслідок їх взаємодії можливості дитини до спонтанного соціального навчання значно знижуються, що вимагає використання структурованих, мотиваційно насичених і науково обґрунтованих підходів, як-от Денверська модель раннього втручання (ESDM). Ефективність втручання залежить від того, наскільки воно відповідає специфічним потребам дитини, активує збережені механізми розвитку та створює умови для формування нових шляхів соціальної взаємодії.

1.2. ESDM як модель розвитку соціальної компетентності.

Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) є однією з найбільш доказових нейророзвиткових моделей для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Вона інтегрує принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), моделі розвитку міжособистісних відносин при аутизмі (модель Роджерс та Пеннінгтона), тренінгу ключових реакцій (PRT), нейропсихології та сучасних підходів до природного навчання. На відміну від традиційних поведінкових методів, ESDM акцентує увагу на створенні емоційно значущих взаємодій, що активують вроджені механізми соціального розвитку.

Однією з ключових особливостей моделі є те, що навчання здійснюється в природних контекстах, максимально наближених до реального життя дитини. Це містить гру, побутові рутини, сенсомоторні активності, взаємодію з дорослими й однолітками. Такий підхід робить навчання більш узагальненим та функціональним, оскільки дитина засвоює соціальні навички не як окремі вправи, а як частину щоденного досвіду.

Центральним компонентом ESDM є спільна активність, що створює основу для розвитку

соціальної компетентності. Спільна гра або навчальна ситуація будується навколо чітких, коротких циклів взаємодії, де дитина та дорослий активно обмінюються ініціативами, жестами, емоціями, звуками. Фахівець постійно «зчитує» сигнали дитини, адаптує свій рівень підтримки та створює передбачувану, але гнучку структуру взаємодії.

Для формування соціальної компетентності в дітей із РАС особливо значущими є такі принципи ESDM:

1. Позитивний емоційний тон.

Емоційна залученість є фундаментальною умовою соціального навчання. У моделі ESDM фахівець використовує теплий тон, виразні мимічні реакції, інтонації та гумор, створюючи атмосферу безпеки та радості. Позитивні емоції посилюють соціальну увагу, знижують тривожність і стимулюють формування міцніших нейронних зв'язків, пов'язаних із соціальною мотивацією.

2. Баланс ініціативи дитини й дорослого.

Особливий акцент робиться на тому, щоб дитина не була пасивним виконавцем інструкцій. Дорослий створює ситуації, у яких дитина може ініціювати дії, робити вибір, сигналізувати про бажання, а дорослий – підхоплювати ці ініціативи. Такий баланс забезпечує розвиток автономності, комунікативної сміливості та здатності до соціальної координації.

3. Розвиток імітаційних навичок.

Імітація розглядається не просто як поведінкова навичка, а як психологічний механізм, що формує основу соціального пізнання. В ESDM використовують спеціально структуровані ігрові ситуації, у яких дорослий і дитина взаємно наслідують одне одного, що допомагає розвивати здатність помічати, інтерпретувати та відтворювати соціальні моделі.

4. Створення циклів спільної діяльності.

Цикл – це повторювана послідовність «ініціатива – відповідь – підкріплення», яка підтримує тривалу взаємодію та формує навички спільності. У дітей із РАС такі цикли природно дуже короткі або нестійкі, тому ESDM їх цілеспрямовано подовжує та ускладнює. Із часом це розвиває здатність дитини залишатися у взаємодії довше, чергуватися, очікувати, ділитися увагою та емоціями.

5. Використання індивідуальних інтересів як мотиваційного ресурсу.

Модель передбачає глибоке вивчення профілю інтересів дитини та використання їх у навчальних цілях. Це дає змогу «проводити» дитину в соціальну взаємодію через те, що її природно захоплює. Такий підхід значно підвищує ефективність втручання, зменшує кількість поведінкових труднощів і робить навчання привабливим.

Так, ESDM є не лише терапевтичним методом, а й комплексною моделлю формування соціальної компетентності. Вона активує базові механізми розвитку – соціальну увагу, мотивацію, імітацію, емоційну регуляцію, – які в дітей із PAC природно порушені або недостатньо розвинені. Завдяки інтеграції гри, позитивних емоцій і структурованої взаємодії ESDM створює умови, у яких дитина може поступово відновлювати та посилювати природні шляхи соціального розвитку.

1.3. Індивідуальний та груповий формати ESDM: особливості та значення для розвитку соціальної взаємодії.

Попри те що Денверську модель раннього втручання спочатку розробляли переважно для індивідуальної роботи з дитиною, сучасні дослідження та практика демонструють ефективність і групового формату ESDM [10; 15]. Групова модель є природним розширенням базових принципів ESDM і надає унікальні можливості для розвитку соціальної взаємодії, які неможливо повністю відтворити в індивідуальних заняттях.

Індивідуальні заняття зосереджені на:

- інтенсивній цілеспрямованій роботі над конкретними навичками;
- адаптації темпу й методів до потреб однієї дитини;
- розвитку передумов соціальної взаємодії (зоровий контакт, спільна увага, імітація, поведінкова регуляція);
- формуванні ранніх комунікативних функцій у безпечному й структурованому середовищі.

У цьому форматі фахівець може максимально врахувати сенсорний профіль, рівень розвитку та індивідуальні інтереси дитини, що робить індивідуальний ESDM незамінним на стартових етапах втручання.

Групові заняття реалізують інший рівень навчання – формування соціальних компетенцій у контексті взаємодії з однолітками. Саме група створює природне соціальне середовище, яке:

- надає різноманітні соціальні моделі для наслідування;
- створює конкурентні та кооперативні ситуації;
- сприяє появі спонтанної соціальної ініціативи;
- дає змогу дитині вчитися чергуванню, очікуванню, спільному виконанню завдань;
- формує толерантність до різних соціальних і сенсорних стимулів;
- розширює емоційний досвід дитини.

Груповий формат структурований за принципами ESDM, але містить додаткові елементи – рутинні кола, пісні-привітання, групові сенсомоторні ігри, паралельну гру, підгрупову роботу, які посилюють соціальне залучення.

Чому групова модель критично важлива саме для дітей із PAC?

Діти з PAC часто демонструють:

- знижену соціальну мотивацію;
- труднощі в спонтанній взаємодії з однолітками;
- труднощі в наслідуванні поведінки дітей;
- обмежені можливості до гнучкої соціальної поведінки.

Групове середовище, підсилене структурою та підтримкою ESDM, активує механізми, які рідко проявляються в індивідуальній роботі:

- соціальне моделювання (peer modeling);
- емоційний резонанс між дітьми;
- «змагальна» увага (інтерес до того, що роблять інші);
- соціальне підкріплення від однолітків;
- здоровий рівень соціального стресу, який вчить регуляції та адаптації;
- навички спільної діяльності в мікрогрупах.

Ці процеси є фундаментальними для розвитку природної соціальної компетентності, яку важко сформувати, взаємодіючи лише з дорослим.

Оптимальною є модель, у якій дитина:

- отримує індивідуальний ESDM для формування базових навичок;

– поступово входить у малу групу ESDM для тренування соціальної взаємодії;

– переходить до інклюзивного освітнього середовища, використовуючи сформовані навички в реальному соціальному контексті.

Ця траєкторія відповідає природному розвитку дитини та забезпечує узагальнення навичок у різних ситуаціях.

2. Психологічні механізми розвитку соціальної взаємодії під час групових занять за ESDM. У груповому форматі активуються процеси, які не можуть повністю реалізуватися в індивідуальній роботі. Нижче ми розглянемо детальніше ключові механізми.

2.1. Соціальне моделювання (observational learning) у груповому форматі ESDM.

Соціальне моделювання є одним із ключових механізмів, що лежать в основі розвитку соціальної взаємодії в дітей раннього та дошкільного віку. За класичною концепцією Vandura діти засвоюють нові форми поведінки, спостерігаючи за іншими людьми, включно з ровесниками [6, с. 22–28]. Проте для дітей із РАС цей механізм часто є суттєво порушеним: вони можуть не звертати уваги на поведінку інших, не виділяти соціально значущих сигналів або не розуміти їх значення. Це призводить до зниження спонтанного соціального навчання – фундаментального процесу розвитку.

Груповий формат ESDM створює збагачене соціальне середовище, у якому можливості для наслідування спеціально структуровані, підкреслені й підкріплені. На відміну від звичайних природних ситуацій, де соціальні сигнали є хаотичними, занадто швидкими, ESDM формує такі умови, за яких дитина має оптимальний доступ до моделей поведінки.

1. Посилення видимості соціальних моделей.

У групових заняттях кожна дія дитини, кожний жест або спосіб виконання завдання може слугувати моделлю для інших учасників. Фахівець ESDM:

– підкреслює поведінку, яку варто наслідувати;

– знижує кількість зайвих стимулів, щоб модель була максимально «читабельною»;

– розташовує дітей так, щоб вони добре бачили одне одного;

– використовує «повільні» демонстрації, які діти можуть відтворити.

Це компенсує природну для дітей з аутизмом складність вичленювати соціальну інформацію з потоку стимулів.

2. Короткі цикли дії-відповіді як механізм підтримки наслідування.

Однією з унікальних рис ESDM є побудова взаємодії у вигляді коротких, повторюваних циклів «дія – реакція – підкріплення». У груповому форматі це проявляється так:

– одна дитина виконує дію;

– інша дитина бачить наслідок або підкріплення;

– фахівець стимулює відповідь (імітацію) іншої дитини;

– група переживає спільний емоційний момент.

Коли дитина спостерігає, що поведінка іншої дитини призводить до цікавого результату (сміх, увага дорослого, отримання предмета, запуск іграшки), це підвищує імовірність того, що вона спробує повторити цю поведінку.

3. Активація дзеркальних і соціально-когнітивних механізмів мозку.

Дослідження розвитку доводять, що наслідування пов'язане з активністю дзеркальних нейронів, які відповідають за розуміння дій інших людей, емоційний резонанс і соціальне прогнозування [12, с. 266–269]. У дітей із РАС ця система може функціонувати менш ефективно, однак структурована взаємодія, повторювані моделі поведінки, уповільнена демонстрація, чіткі початок і кінець дій та емоційно позитивний контекст підсилюють її активацію.

Саме тому груповий ESDM, де діти бачать інші дитячі дії в емоційно насиченому середовищі, сприяє поступовому відновленню або посиленню цих механізмів.

4. Навчання за участі однолітків (Peer-mediated learning) як додатковий ресурс.

Однолітки у групі є не лише моделлю для наслідування, а й:

– джерелом соціальної мотивації;

– прикладом регуляції поведінки;

– стимулом для «змагальної» уваги (приклад: «Я теж хочу бути залучений»);

– рівним партнером, взаємодія з яким є менш формалізованою, ніж із дорослим.

Діти часто краще реагують на моделі, які наближені до них за віком і рівнем розвитку,

ніж на демонстрації дорослого, що робить peer modeling надзвичайно важливим компонентом групового ESDM.

Так, соціальне моделювання в структурованому груповому середовищі ESDM стає не лише способом навчання, а й методом активності базових нейрокогнітивних систем, що забезпечують розвиток соціальної взаємодії. Це дає змогу дітям із РАС формувати нові соціальні патерни, розширювати поведінковий репертуар і розвивати навички, необхідні для успішної адаптації в освітніх та соціальних контекстах.

2.2. Механізм спільної уваги у груповому форматі ESDM.

Спільна увага є однією з базових передумов розвитку соціальної комунікації, мовлення та соціального пізнання. У типовому розвитку вона формується вже в другій половині першого року життя та передбачає здатність координувати увагу між об'єктом і соціальним партнером, реагувати на соціальні сигнали (погляд, жест, вокалізацію) та ініціювати їх. Для дітей із РАС труднощі зі спільною увагою є однією із центральних характеристик, яку виокремлюють дослідники [8; 11]. Вони проявляються як у зниженій здатності стежити за поглядом чи жестом дорослого, так й у відсутності власних спроб повернути увагу іншої людини до предмета або події.

Груповий формат ESDM створює унікальні умови для розвитку спільної уваги, оскільки активність дитини відбувається в багатифокусному соціальному полі, де одночасно присутні дорослий, однолітки, об'єкти гри та різні сенсорні стимули. Структура групового заняття спрямована на те, щоб дитина поступово навчалася координувати ці джерела інформації та вибудовувати стійкі трикутники спільної уваги: «дорослий – дитина – предмет», «дитина – дитина – предмет», «дитина – група – подія».

1. Посилення соціальної видимості та зниження когнітивного навантаження.

Однією з причин труднощів спільної уваги при РАС є перевантаженість або, навпаки, недостатня помітність соціальних сигналів. В ESDM фахівець:

- спрощує середовище, зменшуючи фонові відволікальні стимули;

- підкреслює важливі соціальні сигнали – повільними жестами, чіткими інтонаціями, виразною мімікою;

- розташовує дітей так, щоб вони бачили обличчя одне одного;

- структурує групову активність у короткі блоки.

Так, соціальні сигнали стають максимально доступними для дитячого сприймання.

2. Групова координація уваги та візуальні «тригери».

Групове середовище ESDM багате на «спільні фокуси уваги» – предмети, процеси або події, які природно привертають погляд дітей. Наприклад, запуск бульбашок, рух яскравої іграшки, музичний момент, дитячі пісні чи руханки.

Спостереження за тим, що зацікавило інших дітей, стає потужним тригером для розвитку спільної уваги. Діти бачать, куди спрямовані погляди інших, і вчать орієнтуватися в колективному фокусі. Це активує вміння перемикає увагу, координувати її з увагою інших та утримувати тріади зв'язки.

3. Соціальне підкріплення як механізм підтримки спільної уваги.

У групі дитина отримує не лише індивідуальне підкріплення від дорослого, а й соціальне підкріплення від однолітків:

- спільний сміх;
- реакція іншої дитини на її дію;
- наслідування її ініціативи іншими;
- кооперативні мікросценарії («дай – візьми», «разом тягнемо», «разом запускаємо»).

Таке підкріплення є більш природним і багатовимірним, ніж реакція одного дорослого в індивідуальному занятті. Воно підсилює мотивацію дитини ділитися увагою та моделює природний процес соціального навчання.

4. Побудова трикутників спільної уваги у мікрогрупах.

В ESDM спеціаліст використовує мікрогрупи (2–3 дитини) для формування спільних фокусів. У таких мікрогрупах:

- легше координувати увагу;
- діти отримують більше можливостей для реагування на дії однолітків;
- знижений рівень стимуляції порівняно з великою групою;

– кожна дитина частіше стає «ініціатором» і «партнером».

Це сприяє поступовому переходу від діадичної (дитина – дорослий) до поліадичної (дитина – однолітки – дорослий) взаємодії.

5. Активація когнітивних і соціально-перцептивних механізмів.

Дослідження нейропсихологів доводять, що спільна увага пов'язана з роботою таких систем:

- соціальної перцепції (розпізнавання облич, поглядів, намірів);
- виконавчих функцій (перемикання уваги, утримання в робочій пам'яті фокуса);
- фронтально-парієтальних мереж (координація погляду, моторики та когнітивних процесів).

Групова взаємодія ESDM своєю структурою посилює роботу цих систем, даючи дитині змогу багаторазово практикувати короткі, але значущі епізоди спільної уваги.

Так, груповий формат ESDM створює оптимальний контекст для формування спільної уваги – одного з ключових механізмів розвитку соціальної взаємодії. Завдяки структурованому середовищу, підсиленням соціальним сигналам, різноманітним фокусам спільного інтересу та кооперації з однолітками дитина отримує можливість формувати навички, які в природних умовах розвитку виникають спонтанно, але при PAC потребують цілеспрямованої підтримки.

2.3. Мотиваційне залучення та емоційний резонанс у груповому форматі ESDM.

Соціальна мотивація є одним із ключових факторів, що визначають здатність дитини брати участь у соціальній взаємодії, ініціювати комунікацію і підтримувати тривалу спільну активність [7, с. 233–235]. У дітей із PAC соціальна мотивація часто знижена, що проявляється в обмеженій зацікавленості соціальними стимулами, вибірковості до взаємодії, труднощах в емоційному резонансі з іншими людьми. Це створює значний виклик у формуванні соціальних навичок, оскільки навіть добре структуровані індивідуальні заняття не завжди можуть забезпечити достатній рівень внутрішньої мотивації для активної участі.

Груповий формат ESDM компенсує ці труднощі завдяки створенню багаторівневого

мотиваційного поля, яке поєднує соціальні, емоційні, сенсорні та ігрові фактори. У групі дитина потрапляє в динамічне середовище, де поведінка інших дітей стає важливим джерелом стимуляції, а емоції поширюються природним шляхом.

1. Посилення соціальної мотивації через присутність однолітків.

Однолітки є потужними мотиваційними агентами, оскільки:

- їхня поведінка часто більш приваблива та зрозуміла, ніж поведінка дорослого;
- вони створюють емоційні події (сміх, радість, здивування), на які дитина реагує;
- вони можуть випадково або навмисно залучити дитину до гри;
- їхні дії ініціюють інтерес, змагання або наслідування.

У дітей із PAC часто виникає так званий *peer-driven engagement* – підвищення залученості у відповідь на дію іншої дитини, навіть якщо ця поведінка спочатку була некомунікативною.

2. Емоційний резонанс як каталізатор соціального навчання.

Емоційний резонанс – здатність співпереживати або відгукуватися на емоційний стан іншої людини – може бути в дітей із PAC недостатньо вираженим. Однак у груповому ESDM:

- дорослий активно моделює емоції (радість, захоплення, здивування);
 - інші діти підсилюють ці емоції власними реакціями;
 - емоційні події повторюються в структурованих циклах гри;
 - підкріплення містить емоційний компонент (сміх, аплодисменти, спільне вигукування).
- Через часте повторення дитина вчиться розпізнавати емоції інших, реагувати на них та використовувати емоційні сигнали в соціальній взаємодії.

3. Мотиваційні цикли ESDM як основа для соціального залученості.

В ESDM навчання відбувається через короткі мотиваційні цикли:

ініціатива → соціальна відповідь → емоційне підкріплення → повтор → ускладнення.

У групі ці цикли стають багаторічними:

- одна дитина ініціює дію;

- друга реагує;
- третя приєднується;
- дорослий підсилює і структурує взаємодію.

Так створюється «позитивна соціальна петля», яка природно мотивує дитину залишатися у взаємодії.

4. Використання індивідуальних інтересів у груповому контексті.

У дітей із РАС інтереси можуть бути вузькими або фіксованими. У груповому ESDM фахівець:

- «вносить» інтерес дитини в групу;
- показує, як інтерес може бути соціально розділеним («давай разом», «подивися, він теж хоче», «запусти для нього»);
- стимулює дітей використовувати інтереси одне одного.

Це сприяє формуванню переходу від індивідуальної мотивації до соціально-модерованої мотивації, що є важливим кроком у розвитку соціальної компетентності.

5. Редукція тривожності та підвищення емоційної безпеки.

Мотиваційне залучення пов'язане не лише з позитивними емоціями, а й зі зниженням страху та сенсорного навантаження. У груповому форматі:

- дорослий регулює темп взаємодії;
- повторювані рутини створюють передбачуваність;
- наявність дітей із більш розвиненими навичками моделює спокійну поведінку;
- позитивний соціальний фон знижує емоційну напругу.

Це дає змогу дитині з РАС легше входити у взаємодію та триваліше в ній залишатися.

Так, мотиваційне залучення та емоційний резонанс у груповому форматі ESDM є не лише умовою ефективної соціальної взаємодії, а й потужним психологічним механізмом, що сприяє формуванню нових соціальних поведінкових патернів. Емоційно насичене, структуроване й багатовимірне середовище групи забезпечує підвищення соціальної мотивації, розвиток емоційної чутливості та закріплення позитивного досвіду соціальної взаємодії, що критично важливо для дітей із РАС.

2.4. Імітація як механізм соціального навчання в груповому форматі ESDM.

Імітація є однією з базових психологічних функцій, що забезпечують соціальне пізнання, розвиток мовлення, формування спільної уваги та засвоєння нових поведінкових стратегій. У типовому розвитку діти активно використовують імітацію для входження у гру, навчання соціальних ритуалів, емоційних реакцій та комунікативних дій. Для дітей із РАС порушення імітаційних здібностей є характерною особливістю, що проявляється в труднощах із відтворенням дій інших людей, наслідуванням емоційних виразів, повторенням рухів або звуків, а також використанням імітації в соціальному контексті [9, с. 39–44].

Груповий формат ESDM створює особливе середовище для розвитку імітації, оскільки діти природно спостерігають різноманітні моделі поведінки – як від дорослого, так і від однолітків. У таких умовах імітація стає не ізольованою навичкою, а засобом комунікації, способом входження у гру та інструментом соціальної координації.

У моделі ESDM імітація є фундаментальним елементом коротких комунікативних циклів: дорослий / дитина демонструє дію → інша дитина наслідує → дорослий підкріплює → цикл розширюється.

У групі такі цикли стають більш динамічними та багатосторонніми:

- діти наслідують дії одне одного;
- один учасник може стати «лідером моделі»;
- інший – «відповідним партнером»;
- дорослий координує подію, створюючи позитивний контекст.

Це перетворює імітацію на соціальну гру, що значно підвищує її мотивувальний потенціал.

Однолітки є особливо ефективними моделями для імітації, оскільки:

- їхні рухи ближчі до рухів самої дитини за складністю;
- вони можуть демонструвати поведінку більш природно та менш директивно;
- діти часто орієнтуються на ровесників у ситуаціях невизначеності;
- поведінка однолітка має високий соціальний «ваговий коефіцієнт».

У дослідженнях групового ESDM (Vivanti et al., 2017) показано, що діти з РАС частіше

наслідують однолітків, ніж дорослих, у ситуаціях, де модель подана в емоційно насиченій, ігровій формі [14; 15].

Імітація в ESDM розглядається як багатовимірний процес. У групі тренуються моторна імітація (жестів, рухів, дій із предметами), вокальна імітація (звуків, складів, інтонацій), соціально-емоційна імітація (усмішок, реакцій радості, жестів привітання) та символічна імітація (рольових дій у сюжетній грі).

Групове середовище дає змогу відпрацювати всі ці рівні значно частіше й більш природно, ніж під час індивідуальної роботи.

Для дітей із РАС спільна гра часто є складною через низьку гнучкість, труднощі сприйняття інтенцій інших та обмеженість репертуару гри. Імітація допомагає:

- входити в гру без необхідності одразу розуміти всі правила;
- повторювати вже засвоєні патерни;
- синхронізувати поведінку з дітьми в групі;
- розвивати здатність до чергування та підтримання темпу групи.

Завдяки імітації дитина отримує можливість набагато легше увійти в спільну активність.

Нейрофізіологічні дослідження свідчать, що імітація активує дзеркальні нейрони, які відповідають за розуміння намірів, емоцій та дій інших людей [12, с. 266–270]. У дітей із РАС ці механізми можуть бути менш чутливими, проте групове середовище ESDM:

- створює повторювані можливості для спостереження й відтворення дій;
- підкреслює емоційний фон поведінки;
- забезпечує ігрову мотивацію;
- знижує сенсорне навантаження завдяки структурованості.

Це сприяє поступовому формуванню нових нейронних шляхів, пов'язаних із соціальним пізнанням.

У групі діти не лише повторюють дії однолітків, а й учаться регулювати поведінку, орієнтуючись на інших (сидять у колі, бо всі сидять; чекають своєї черги, бо бачать, як роблять інші; виконують руханку або жест, оскільки це групова рутинна).

Так, імітація є механізмом соціальної дисципліни й адаптації до групових правил.

Отже, імітація в груповому форматі ESDM є не лише навчальним інструментом, а й фун-

даментальним психологічним механізмом, що забезпечує формування соціальної координації, розвиток соціально-емоційного пізнання та включення дитини з РАС у природні форми групової взаємодії. Через взаємне наслідування, емоційну синхронізацію та спільні цикли діяльності діти набувають досвіду, який стає основою для подальшого розвитку соціальної компетентності.

2.5. Сенсомоторні механізми регуляції у груповому форматі ESDM.

Сенсомоторна регуляція є критично важливою для здатності дитини брати участь у соціальній взаємодії, навчальній діяльності та групових формах активності. У дітей із РАС сенсорна чутливість часто є атиповою: вони можуть бути гіперчутливими до звуків, світла, дотиків або, навпаки, проявляти гіпочутливість, потребуючи посиленої стимуляції для підтримки оптимального рівня збудження. Ці особливості суттєво впливають на здатність дитини орієнтуватися в груповому середовищі, що зазвичай насичене сенсорними сигналами та вимагає високої адаптаційної гнучкості.

Груповий формат ESDM створює структуроване й передбачуване середовище, у якому сенсорні стимули подаються в контрольований спосіб, а дитина отримує змогу тренувати регуляцію власного стану через соціальну, моторну та емоційну взаємодію.

1. Регуляція рівня збудження через структуровані групові активності.

У ESDM групові заняття мають чітку послідовність, що містить:

- активні рухові ігри (підвищення збудження);
- спокійні сенсорні паузи (зниження збудження);
- ритуальні переходи (стабілізація);
- вправи на координацію рухів (синхронізація моторних та когнітивних процесів).

Це дає змогу дитині тренувати здатність переходити між різними станами, адаптуватися до групового темпу та формувати внутрішню передбачуваність.

2. Сенсорне моделювання та наслідування регулятивної поведінки.

У групі дитина має змогу спостерігати, як однолітки реагують на сенсорні стимули, використовують стратегії заспокоєння (глибоке дихання, обійми, паузи), витримують

черги, координують рухи у спільних танцях чи вправах. Такий формат стимулює сенсорне моделювання – здатність наслідувати адаптивні реакції інших, що в дітей з PAC формується повільніше й потребує спеціальних умов.

3. Активізація вестибулярної, пропріоцептивної та тактильної інтеграції.

Багато групових активностей ESDM побудовані так, щоб активувати різні сенсорні системи – вестибулярну (гойдання, стрибки, рух по колу), пропріоцептивну (штовхання, тягнення, спільні руханки, натискання), тактильну (ігри з піском, м'ячами, сенсорними матеріалами).

Коли ці стимули подаються в структурованих, коротких, повторюваних циклах, дитина поступово вчиться регулювати реакції на сенсорне навантаження, прогнозувати появу стимулу, фізично координуватися з іншими дітьми, використовувати сенсорні відчуття як джерело спільної гри, а не стресу.

4. Сенсорна передбачуваність як умова соціальної стабільності.

Однією з найважливіших умов ефективної соціальної взаємодії є відчуття передбачуваності. У груповому ESDM цього досягають через:

- сталі рутини (привітання, коло, завершення);
- повторювані пісні й рухи;
- чіткі візуальні сигнали;
- стабільний темп групової активності;
- контрольовану інтенсивність сенсорних стимулів.

Завдяки таким умовам дитина з PAC може поступово формувати відчуття безпеки та знизити сенсорну гіперзбудливість.

5. Спільна сенсомоторна активність як шлях до соціальної синхронізації.

У групових руханках, танцях та іграх діти синхронізують рухи одне з одним, орієнтуються на спільний ритм, реагують на сигнали дорослого, переживають «ефект групового єдиного руху», що є потужним соціальним регулятором. Такі активності сприяють розвитку спільної уваги, здатності до чергування, моторного планування, соціальної координації.

Соціальна синхронізація, за даними досліджень, є важливим фактором підвищення емоційної єдності та соціальної мотивації в групі.

6. Редукція дисрегуляції через мультисенсорний соціальний контекст.

Оскільки сенсорна дисрегуляція є однією з основних причин поведінкових труднощів при PAC, груповий ESDM передбачає:

- адаптацію тривалості активностей;
- контроль інтенсивності стимулів;
- можливість коротких «сенсорних перерв»;
- використання глибокого тиску або пропріоцептивних вправ у моменти збудження;
- підтримку дорослого у створенні «сенсорної рамки» для дитини.

У таких умовах дитина не уникає групи, а вчиться поступово регулювати свій стан, що є критично важливим для соціального розвитку.

Так, сенсомоторні механізми в груповому форматі ESDM виконують подвійну функцію: з одного боку, вони забезпечують фізіологічну та сенсорну основу для участі у взаємодії, а з іншого – створюють умови для формування соціальних навичок, як-от спільна увага, координація дій, емоційна регуляція та групова синхронізація. Завдяки структурованій, передбачуваній та адаптивній організації групового середовища ESDM дитина з PAC отримує можливість успішно працювати над сенсорними аспектами свого розвитку, не випадаючи із соціального контексту.

3. Практичні аспекти впровадження групового ESDM.

Упровадження групових занять за моделлю ESDM у дошкільних освітніх установах вимагає системного підходу, що передбачає організацію простору, підготовку фахівців, структурування групових активностей та індивідуалізацію навчального процесу. Оскільки діти з PAC мають специфічні потреби в сенсорній регуляції, соціальній підтримці та навчанні нових форм взаємодії, групова модель ESDM повинна бути адаптована так, щоб одночасно забезпечувати структурованість і гнучкість, урахувати індивідуальні профілі та створювати сприятливе емоційне середовище.

3.1. Структура та тривалість групового заняття.

Групове заняття ESDM зазвичай триває 20–45 хвилин залежно від рівня розвитку дітей та їхньої сенсорної витривалості. Типова структура містить такі елементи:

1. Ритуал привітання – коротка пісня, жестове вітання або колова рутинна, що вводить дитину у соціальне поле та створює передбачуваність.

2. Сенсомоторна активність – руханка, ритмічна гра або взаємодія з предметами великих розмірів, яка підвищує збудження та залучає дітей.

3. Основна групова діяльність – сюжетна або предметна гра, розділена на мікрогрупи, що дає змогу відпрацьовувати навички спільної уваги, чергування та соціальної координації.

4. Перехідні рутини – структуровані короткі активності для переключення уваги й регуляції поведінки.

5. Спільна завершальна активність – пісня, спільне прибирання, жестове прощання, що формує завершений цикл взаємодії.

Стале повторення такої структури допомагає дітям з РАС формувати внутрішню передбачуваність, що знижує тривожність і підвищує здатність брати участь у групових форматах.

3.2. Роль спеціаліста у груповому форматі ESDM.

Фахівець є центральною фігурою, яка координує групову динаміку, підтримує позитивний емоційний фон і водночас адаптує навчальні завдання до індивідуальних потреб дітей. Основні функції спеціаліста:

1) регулювання сенсорного навантаження: зменшення або підсилення стимулів залежно від стану групи;

2) активне моделювання соціальної поведінки: демонстрація жестів, поглядів, емоцій, послідовності дій;

3) підхоплення ініціатив дитини: трансформація навіть найменшого сигналу в новий цикл взаємодії;

4) підтримка позитивного емоційного клімату: використання гумору, інтонацій, підкріплення;

5) організація підгрупової роботи: розподіл дітей на пари або тріади для цілеспрямованого тренування спільної уваги;

6) диференційована підтримка: варіація рівня допомоги залежно від навичок кожної дитини.

Так, спеціаліст є фасилітатором соціального навчання, модератором групових процесів і регулятором емоційної динаміки.

3.3. Формування малих груп та добір дітей.

Комплектування групи є вирішальним фактором успіху ESDM у дошкільних установах. Рекомендовано формувати групи з 3–6 дітей, що дає змогу підтримувати баланс між соціальними можливостями та сенсорним комфортом. Також потрібно враховувати індивідуальні інтереси дітей і їхні сенсорні профілі. Важливо включати дітей із різними рівнями розвитку, оскільки більш компетентні однолітки є природними моделями. Бажано уникати поєднання дітей із протилежними сенсорними реакціями (гіпер- та гіпочутливі в одному виді стимулів), що може спричинити конфлікт сенсорних потреб. Правильний добір групи мінімізує дисрегуляцію і створює можливості для ефективного соціального навчання.

3.4. Підгрупова робота та індивідуалізація втручання.

У межах одного заняття фахівець може:

– працювати з мікрогрупами по 2–3 дитини;
– виділяти «зони активності» з різними сенсорними стимулами;

– адаптувати складність завдання залежно від рівня спільної уваги та імітації.

Підгрупова робота особливо важлива для дітей, які швидко сенсорно перевантажуються, потребують індивідуальної підтримки та мають труднощі з імпульсивністю або поведінковою регуляцією. Це дає змогу поєднувати переваги групового формату з індивідуальним підходом.

3.5. Організація простору для групового ESDM.

Простір повинен бути:

– структурованим (чітко визначені зони: рухова, сенсорна, ігрова, коло);

– мінімально перевантаженим візуально;

– безпечним для рухової активності;

– гнучким – можливість швидко змінювати конфігурацію;

– містити сенсорні інструменти (крупні м'ячі, тунелі, балансири, сенсорні коробки).

Важливо, щоб у центрі простору була зона спільної взаємодії, де діти можуть бачити одне одного.

3.6. Документування та оцінка динаміки.

Ефективність групового ESDM значно підвищується при регулярному документуванні

залученості дитини, появи нових ініціатив, епізодів спільної уваги, імітаційних відповідей, регулятивних стратегій, поведінкової стабільності.

Рекомендовано використовувати чеклисти та відеоспостереження для аналізу динаміки.

3.7. Співпраця з батьками.

Співпраця з батьками є надзвичайно важливим елементом моделі. Батьки отримують рекомендації щодо моделювання спільної уваги вдома: способи повторення групових рутин, стратегії сенсорної регуляції, способи створення «мікросоціальних ситуацій» у побуті. Так забезпечується перенесення нових соціальних навичок за межі заняття.

4. Використання групового формату ESDM в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Групові заняття за моделлю ESDM можуть бути ефективно впроваджені в інклюзивних закладах дошкільної освіти, оскільки саме цей тип закладів забезпечує природне соціальне середовище для дітей дошкільного віку. ЗДО є оптимальною платформою для організації малих груп, що дає змогу поєднати індивідуальні потреби дітей із PAC з вимогами освітнього процесу.

У контексті ЗДО груповий ESDM:

- сприяє соціальній адаптації дітей із PAC до освітнього середовища;
- забезпечує можливість регулярної взаємодії з однолітками;
- дає змогу інтегрувати елементи моделі в повсякденні дошкільні рутини;
- відповідає вимогам інклюзивної освіти та Концепції розвитку раннього втручання в Україні;
- може бути реалізований у форматі інклюзивних груп, груп короткотривалого перебування або спеціально організованих мікрогруп у межах ЗДО.

Так, упровадження ESDM у ЗДО створює умови для системного розвитку соціальної компетентності дітей із PAC у природному, навчально-виховному середовищі.

Висновки. Груповий формат Денверської моделі раннього втручання (ESDM) є ефективним, науково обґрунтованим підходом до формування соціальної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра (PAC),

зокрема в закладах дошкільної освіти. На відміну від індивідуальних занять, групові взаємодії створюють природний соціальний контекст, який активує низку психологічних механізмів, критично важливих для розвитку соціальної взаємодії – соціальне моделювання, спільну увагу, мотиваційне залучення, імітацію та сенсомоторну регуляцію.

Аналіз психологічних механізмів показав, що:

1. Соціальне моделювання в структурованій групі дає змогу дітям із PAC виокремлювати значущі соціальні сигнали, наслідувати адаптивні моделі поведінки та активізувати дзеркальні нейронні мережі, які зазвичай недостатньо залучені в природних умовах.

2. Спільна увага, яка є однією з найбільш слабких сфер при PAC, ефективно формується через багатофокусне групове середовище, де діти вчаться координувати погляд і дію з дорослим та однолітками, реагувати на соціальні тригери та будувати трикутники взаємодії.

3. Мотиваційне залучення та емоційний резонанс значно посилюються в групі завдяки присутності інших дітей, емоційним подіям та природному соціальному підкріпленню, що сприяє зростанню соціальної мотивації і формуванню позитивного емоційного досвіду взаємодії.

4. Імітація в груповій роботі виходить за межі відтворення рухів і стає способом соціальної координації, входження у гру, регуляції поведінки й розвитку соціально-емоційних реакцій.

5. Сенсомоторні механізми регуляції відіграють ключову роль у підготовці дитини до групової активності: структуровані сенсомоторні цикли, передбачуваність середовища та спільні рухові вправи знижують рівень тривожності, формують навички регуляції збудження та створюють фізіологічну основу для соціальної взаємодії.

Практичні аспекти впровадження групового ESDM у ЗДО демонструють, що ефективність моделі значною мірою залежить від:

- чіткої структури занять, повторюваності рутин й адаптації сенсорного навантаження;
- професійної ролі спеціаліста, який є фасилітатором соціального та емоційного розвитку;

– ретельного добору дітей у малі групи з урахуванням їхніх інтересів, сенсорних профілів і рівня розвитку;

– гнучкої організації простору та можливості підгрупової роботи;

– активної взаємодії з батьками для перенесення розвинутих навичок у домашнє середовище.

Так, групова модель ESDM є не лише формою реалізації втручання, а й цілісним середо-

вищем розвитку, у якому дитина з РАС отримує можливість засвоювати соціальні навички в умовах, максимально наближених до типового дошкільного досвіду. Поєднання емоційно насиченого контексту, структурованих навчальних циклів та взаємодії з однолітками створює передумови для сталого розвитку соціальної компетентності, що є ключовим завданням раннього втручання та успішної інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Горішна Н., Слозанська Г. Моделі надання раннього втручання в Україні та світі. *Науковий вісник Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*, 2020, 2(54), 45–52.
2. Сухіна І.В., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ – Чернівці : Букрек, 2017.
3. Калініченко О.В. Сучасні підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС. *Логопедія*, 2021, № 3, 17–22.
4. Добрянська Н., Матюша О. Раннє втручання в системі інклюзивної освіти: методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2020.
5. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку раннього втручання в Україні. Постанова КМУ № 904, 2019.
6. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
7. Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodtkin E., Schultz R. The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 2012, 16(4), 231–239.
8. Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J. Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 2004, 40(2), 271–283.
9. Dawson G., Rogers S. J., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Varley J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 2010, 125(1), e17–e23.
10. Fossum K.L., Williams K.L., Cihon J.H., Leaf J.B. A review of group teaching arrangements used with individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 2021, 14(3), 702–712.
11. Mundy P.A. A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 2018, 30(1), 5–29.
12. Rizzolatti G., Sinigaglia C. The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 2010, 11(4), 264–274.
13. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2010.
14. Vivanti G. The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 2014, 27(3), 207–219.
15. Vivanti G., et al. Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, 47(7), 2432–2444.
16. Zierhut C., Ivanovna M., Rogers, S. J. Enhancing parent-child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(9), 3245–3257.
17. Ziegler, S., Rogers, S.J., & Yu, Q. The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(12), 4567–4582.

References

1. Horyshna, N., & Slozanska, H. (2020). Models of early intervention in Ukraine and abroad. *Naukovyi Visnyk Khmelnytskoi Humanitarno-Pedahohichnoi Akademii*, 2(54), 45–52. [in Ukrainian].
2. Sukhina, I.V., Rynder, I., & Skrypnyk, T. (2017). Psykhologichna model rann'oho vtruchannia dlia ditei z autyzmom [Psychological model of early intervention for children with autism]. Bukrek. [in Ukrainian].
3. Kalynychenko, O.V. (2021). Modern approaches to communication skills development in children with ASD. *Logopedia*, 3, 17–22. [in Ukrainian].

4. Dobrianska, N., & Matiusha, O. (2020). Rannye vtruchannia v systemi inkluzyvnoi osvity: Metodychni rekomendatsii [Early intervention in the system of inclusive education: Methodical recommendations]. Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). [Cabinet of Ministers of Ukraine]. Concept of early intervention development in Ukraine (Resolution No. 904). [in Ukrainian].
6. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
7. Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
8. Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283.
9. Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: *The Early Start Denver Model*. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.
10. Fossum, K. L., Williams, K. L., Cihon, J. H., & Leaf, J. B. (2021). A review of group teaching arrangements used with individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 14(3), 702–712.
11. Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 30(1), 5–29.
12. Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264–274.
13. Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.
14. Vivanti, G. (2014). The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 27(3), 207–219.
15. Vivanti, G., Dissanayake, C., Zierhut, C., Rogers, S. J., & Paynter, J. (2017). Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2432–2444.
16. Zierhut, C., Ivanovna, M., & Rogers, S. J. (2020). Enhancing parent–child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3245–3257.
17. Ziegler, S., Rogers, S. J., & Yu, Q. (2020). The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4567–4582.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Міськова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0002-2809-2459

У статті наведено особливості формування фінансової грамотності в молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи. Особливо акцентовано на тому, що формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики – складний процес, ефективність якого багато в чому залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня її математичних здібностей та майстерності викладу матеріалу вчителем. Автором на підставі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження визначено педагогічні умови формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи як сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням новітніх технологій навчання. Результати дослідження дали підстави вважати, що формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики забезпечується взаємодією комплексу педагогічних умов. Узагальнюючи результати дослідження, можемо зазначити, що формування фінансової грамотності на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи є невід'ємною частиною сучасної освіти і має бути стратегічним завданням у навчальному процесі. Це не лише підвищує рівень фінансової обізнаності учнів, а й допомагає готувати їх до дорослого життя, де вміння управляти грошима є необхідною умовою для успіху.

Перспективи подальших досліджень окресленої науково-педагогічної проблеми вбачаємо у вивченні й поширенні актуального досвіду формування фінансової грамотності в молодших школярів на уроках математики в Україні та країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: формування фінансової грамотності на уроках математики, початкова освіта, концепція Нової української школи.

Miskova N. M. Features of the formation of financial literacy at young schoolchildren in mathematics lessons in the conditions implementation of the concept New Ukrainian School

The article presents the features of the formation financial literacy junior schoolchildren at mathematics lessons in the context of the implementation concept New Ukrainian School. Particular attention is paid to the fact that the formation of financial literacy junior schoolchildren at mathematics lessons is a complex process, the effectiveness of which largely depends on the individual characteristics of the child, the level of his mathematical abilities and the mastery of the teacher's presentation of the material. The author, based on the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem, determined the pedagogical conditions for the formation foundations of financial literacy junior schoolchildren at mathematics lessons in the context of the implementation of the concept New Ukrainian School as a set of interrelated measures necessary for the creation of a purposeful educational process using the latest teaching technologies. The results of the study gave reason to believe that the formation of financial literacy junior schoolchildren at mathematics lessons is ensured by the interaction of complex pedagogical conditions. Summarizing the results of the study, we can note that the formation of financial literacy at mathematics lessons in the context of the implementation concept New Ukrainian School is an integral part of modern education and should be a strategic task in the educational process. This not only increases the level of financial awareness of students, but also helps prepare them for adulthood, where the ability to manage money is a necessary condition for success.

We see the prospects for further research into the outlined scientific and pedagogical problem in the study and dissemination of current experience in the formation of financial literacy junior schoolchildren at mathematics lessons in Ukraine and the countries of the European Union.

Keywords: formation of financial literacy at mathematics lessons, primary education, the concept New Ukrainian School.

© Міськова Н. М., 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Вступ. У початковій школі закладаються ті інтелектуальні й поведінкові основи, які визначатимуть ставлення дитини до фінансів у майбутньому. Саме в цей період учні активно засвоюють математичні операції, логічні зв'язки та практичні дії із числами, що робить уроки математики природним середовищем для введення базових фінансових понять. Розуміння вартості, ресурсів, вибору, економії чи планування витрат формує в дітей здатність орієнтуватися в реальних життєвих ситуаціях. Математика в такому контексті є не лише навчальним предметом, а й інструментом для пояснення сутності фінансових явищ.

Актуальність цього напрямку зростає на тлі недостатнього рівня фінансової грамотності в Україні. Сучасні дослідження демонструють, що як дорослі, так і діти часто не мають навичок фінансового аналізу та свідомого ухвалення рішень. Упровадження елементів фінансової освіти в зміст початкової математики дає змогу школярам краще розуміти механізми взаємодії у світі грошей, оцінювати власні дії та уникати хибних рішень у побутових ситуаціях. Так, раннє формування фінансової компетентності є важливим чинником успішної соціалізації [3].

Матеріали та методики дослідження. Дослідження процесу формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи здійснювалося шляхом комплексного поєднання теоретичного та емпіричного аналізу. Вивчалися наукові психолого-педагогічні публікації, нормативні документи НУШ, сучасні освітні концепції та досвід закладів загальної середньої освіти. Особливу увагу приділено аналізу інтернет-ресурсів, авторефератів та дисертаційних робіт, що стосуються розвитку фінансових та математичних компетентностей.

Для структурування матеріалу застосовано методи індукції і дедукції, що допомогло вибудувати понятійний апарат дослідження. Порівняльний аналіз дав змогу виявити підходи до формування фінансової грамотності в Україні та інших країнах. Практична частина супроводжувалася узагальненням педагогічних спостережень та аналізом реальних навчальних ситуацій у класі.

Результати. Питання фінансової грамотності привертає дедалі більше уваги як українських, так і зарубіжних дослідників. Міжнародні науковці аналізують зв'язок між рівнем фінансової компетентності та економічною поведінкою населення, а вітчизняні вчені переважно зосереджуються на проблемах дорослого населення або старших школярів. Водночас молодший шкільний вік як стартовий етап формування фінансової культури досі вивчено фрагментарно.

Більш активно цю тему досліджують зарубіжні вчені А. Лусарді, Т. Люсей, О. Мітчелл, які приділяють увагу формуванню фінансової грамотності в розвинених країнах. Окремі аспекти взаємовпливу фінансової грамотності індивідів та фінансової поведінки населення стали об'єктом наукових досліджень науковців О. Ковтун, І. Ломачинської, А. Незнамової, Н. Слав'янської, Л. Слободи. Проте вивченню цієї проблематики в сучасній літературі належної уваги, на жаль, не приділяється.

Загалом, питанням підвищення фінансової грамотності населення в Україні присвячені роботи вчених Т. Кізіми, А. Незнамова, Б. Приходько, Н. Слав'янської, І. Соркіна, Т. Смовженко, С. Юрія та інших. У більшості робіт науковців проблема підвищення фінансової грамотності торкається загалом усього населення України, а не молодших школярів і розглядається крізь призму використання світового досвіду. Фундаментальну роль математики науковці вбачають лише в підготовці сучасних економістів. Оскільки фінансова грамотність тісно переплітається з навчальним курсом математики, то для повноти дослідження бралися до уваги праці науковців, які вивчають методику навчання математики. Вагомий внесок у теоретичний і практичний курс методики навчання математики в початковій школі зробили відомі науковці-методисти Б. Дрозд, М. Козак, О. Комар, Г. Коберник, Д. Клименченко, О. Корчевська, Г. Мартинова, О. Митник та інші [11].

Сучасний світ у всіх площинах його розвитку неможливо уявити без фінансів. Фінанси та грамотне формування фінансових потоків забезпечують функціонування всіх сфер суспільства. Використання фінансової інформації, застосування фінансових

знань є необхідними елементами будь-якого напряму діяльності людини.

Формування основ фінансової грамотності має починатися з початкової школи, а підготовка – з дитячого садка, де в дітей формуються елементарні математичні уявлення, поняття про ресурси, потреби, гроші. Компонентами фінансової грамотності молодших школярів є опанування економічних понять, економічних компетенцій, практичних навичок раціональної фінансової поведінки, вміння робити вибір, ухвалювати різні рішення.

Організація фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи – складний процес, ефективність якого багато в чому залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня її математичних здібностей та майстерності викладу матеріалу вчителем. На сучасному етапі розвитку початкової освіти необхідно вибирати такі способи організації уроків математики, які сприяють не тільки формуванню міцних усвідомлених обчислювальних вмінь і навичок молодших школярів, а й усебічному розвитку особистості дитини [2].

Саме в початкових класах учитель має вміло поєднати подання знань із фінансової грамотності зі знаннями арифметичних обчислень. Міцні навички усних обчислень допомагають учням краще усвідомити закони економіки й користуватися ними в процесі обчислень, вибираючи найефективніші прийоми їх виконання; це має вагоме значення для загального математичного розвитку учнів та формування основ фінансової грамотності. Усні обчислення активізують мислення молодших школярів, виховують увагу, зосередженість, сприяють розвитку кмітливості й кращому запам'ятовуванню фінансових понять і термінів.

Формування основ фінансової грамотності в молодших школярів на уроках математики – це організований учителем процес опанування учнями законів економіки, прийомів арифметичних обчислень. Ураховуючи те, наскільки важливі для успішного життя навички управління фінансами, слід обов'язково використовувати на уроках математики задачі, завдання, ігри для формування фінансової грамоти дітей молодшого шкіль-

ного віку. Цей процес тісно пов'язаний із професіоналізмом сучасного педагога.

На підставі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження визначено педагогічні умови формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації концепції Нової української школи як сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням новітніх технологій навчання: розширення обсягу додаткової освіти, контаміноване навчання з використанням інтеграційних процесів європейського освітнього простору; розвиток мотивації, внутрішньоособистісної готовності та фінансово-економічного мислення шляхом застосування новітніх технологій навчання; реалізація бінарного, ігрового підходів до проектування, навчання й розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку [11].

Математика є потужним засобом моделювання фінансових ситуацій, оскільки вона дає змогу описувати, аналізувати та прогнозувати різноманітні економічні та фінансові процеси. За допомогою математичних інструментів можна моделювати поведінку фінансових систем, розраховувати доходи, витрати, заощадження, кредити, інвестиції та інші показники, необхідні для ухвалення рішень у сфері фінансів. Математичне моделювання допомагає зробити складні фінансові явища більш зрозумілими, що особливо важливо в процесі формування фінансової грамотності.

Одним із ключових інструментів математики в моделюванні фінансових ситуацій є арифметика, яку використовують для базових обчислень. У повсякденному житті люди стикаються з необхідністю додавати, віднімати, множити та ділити при розрахунках бюджету, обліку витрат, розподілі ресурсів. Наприклад, учні молодших класів можуть використовувати прості арифметичні дії для підрахунку вартості покупок, планування витрат на певний період чи визначення суми заощаджень. Такі завдання дають змогу дітям зрозуміти основи фінансових відносин та вчать їх ухвалювати усвідомлені фінансові рішення.

Математика має велике значення для розвитку фінансового мислення, оскільки більшість фінансових процесів ґрунтується на математичних розрахунках. Арифметичні дії стають основою для розуміння найпростіших фінансових явищ: вартості товарів, обчислення витрат, аналізу знижок або заощаджень. Використання таких завдань робить навчання більш змістовним і допомагає дітям пов'язати абстрактні числа з конкретними життєвими ситуаціями.

Графіки, схеми та діаграми, що подаються на уроках геометричного змісту, допомагають учням уявити динаміку витрат чи доходів, частки в загальній структурі бюджету, співвідношення різних величин. У старших класах ці інструменти будуть основою для фінансового аналізу, але їхні елементи доцільно застосовувати вже в початковій школі – у спрощеному вигляді. Алгебраїчний підхід дає змогу розглядати фінансові ситуації через залежності між величинами: доходами, витратами, процентами, податками, накопиченнями. Ознайомлення з такими відношеннями поступово готує учнів до складніших понять, з якими вони зіткнуться в реальному житті [7, с. 19–22].

Окреме значення має інтеграція математичного матеріалу з фінансовими завданнями. Наприклад: обчислення вартості набору товарів, планування бюджету кишенькових грошей, порівняння вигідності різних покупок, аналіз структури витрат сім'ї, моделювання простих ситуацій заощадження. Такі завдання розвивають логіку, вміння порівнювати, робити висновки та прогнозувати результати. Важливо, що дитина набуває досвіду ухвалювати рішення, а не просто виконує формальні обчислення. Це сприяє розвитку критичного мислення – однієї з ключових компетентностей НУШ.

Аналіз ефективності інтеграції фінансової грамотності в уроки математики в умовах реалізації концепції Нової української школи демонструє значний потенціал цього підходу для розвитку як фінансових, так і математичних компетентностей учнів. Інтеграція дає змогу показати практичне застосування математичних знань у реальному житті, підвищити інтерес учнів до предмета та сприяти формуванню критичного мислення.

Уроки математики, інтегровані з елементами фінансової грамотності, надають можливість учням працювати з реальними даними, які безпосередньо стосуються їхнього повсякденного життя. Наприклад, розрахунки сімейного бюджету, аналіз доходів і витрат, обчислення знижок і відсотків допомагають учням зрозуміти значення математичних операцій у фінансових процесах. Це не тільки сприяє закріпленню математичних навичок, а й формує розуміння базових фінансових концепцій [6].

Одним із важливих аспектів інтеграції є можливість розв'язувати прикладні задачі. Наприклад, під час вивчення теми дробів учням пропонують задачі на розподіл доходів родини або часткове витрачання бюджету. У темі відсотків можна розглянути розрахунок податків, банківських депозитів чи кредитів. Такі задачі мають не лише навчальну, а й практичну цінність, оскільки готують учнів до реальних фінансових викликів. Використання фінансових тем на уроках математики підвищує мотивацію учнів до навчання. Замість традиційних абстрактних прикладів вони працюють із завданнями, які мають конкретний сенс і зв'язок із їхнім життям. Наприклад, аналіз вигоди від покупки зі знижкою чи порівняння цін на різні товари сприяє розвитку інтересу до математики.

Інтеграція також сприяє розвитку навичок критичного мислення. Учні не лише виконують обчислення, а й аналізують отримані результати, роблять висновки та ухвалюють рішення. Наприклад, задачі на оптимізацію витрат або планування заощаджень вимагають від учнів комплексного підходу до вирішення проблем, що сприяє розвитку їхньої аналітичної компетентності. Ще одним важливим аспектом є формування в учнів відповідального ставлення до фінансів. Через задачі, які моделюють реальні життєві ситуації, учні вчаться планувати, оцінювати ризики й ухвалювати обґрунтовані фінансові рішення. Наприклад, задачі на розрахунок довгострокових витрат чи накопичень допомагають зрозуміти значення фінансового планування [10, с. 24–28].

Ефективність інтеграції фінансової грамотності в уроки математики також полягає в міжпредметній взаємодії. Учні можуть

використовувати знання, здобуті на інших уроках, як-от громадянська освіта чи трудове навчання, для кращого розуміння фінансових концепцій. Наприклад, обговорення основ економіки чи підприємництва на інших уроках може бути основою для розв'язання математичних задач.

Для оцінки ефективності інтеграції фінансової грамотності на уроках математики використовують різні методи, зокрема тести, аналіз навчальних досягнень, спостереження за роботою учнів та анкетування. Дослідження показують, що учні, які займаються розв'язанням фінансових задач на уроках математики, краще засвоюють поняття відсотків, дробів, пропорцій та інших тем, які мають практичне застосування.

Математика є універсальним засобом для моделювання фінансових ситуацій і розвитку фінансової грамотності. Вона допомагає описувати фінансові явища, аналізувати дані, оцінювати ризики, прогнозувати результати й ухвалювати обґрунтовані рішення в різноманітних життєвих ситуаціях. Це є основою для їхнього успіху в майбутньому, оскільки забезпечує важливі компетенції для ефективної взаємодії з фінансовими системами, а також для ухвалення обґрунтованих і раціональних рішень у різних життєвих ситуаціях [8].

Поєднання різних методів і форм навчання дає змогу забезпечити всебічне формування фінансової грамотності, враховуючи вікові особливості, пізнавальні інтереси та потреби учнів.

Висновки. Так, упровадження фінансової грамотності в навчання математики в початковій школі є важливим компонентом

сучасної освіти. Це забезпечує формування в дітей навичок, які матимуть практичне значення протягом усього їхнього життя: уміння планувати, аналізувати, оцінювати варіанти та ухвалювати відповідальні рішення. Розвиток фінансової компетентності сприяє підвищенню впевненості учнів у власних можливостях, їхній автономності та здатності орієнтуватися в економічних процесах.

Ефективність формування фінансової грамотності значною мірою залежить від того, як учитель поєднує математичний матеріал із фінансовим контекстом. Педагогові необхідно добирати завдання, які відповідають віковим особливостям дітей, їхнім інтересам та рівню теоретичної підготовки. Успішним є поєднання ігрових методів, ситуаційних вправ, рольових ігор, практичних задач, що моделюють реальні життєві події.

Дослідження показало, що послідовне використання фінансово орієнтованих завдань сприяє кращому засвоєнню математичних понять – дробів, відсотків, пропорцій, дій з багатоцифровими числами. Учні демонструють вищу мотивацію до навчання, швидше орієнтуються в задачах прикладного змісту, проявляють вищу самостійність у виборі способу розв'язання.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективних методик інтеграції фінансової грамотності в навчання математики та на порівняльний аналіз українського і європейського освітнього досвіду. Це дасть змогу вдосконалити підготовку учнів до життя у світі, де фінансові рішення супроводжують людину щодня.

Список використаних джерел

1. Белкіна Н.О. Психолого-педагогічні основи навчання фінансової грамотності у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 190. С. 89–95.
2. Голуб І.Ю. Роль уроків математики у розвитку фінансово- економічного мислення в учнів початкової школи. *Сучасні стратегії, цінності й пріоритети дошкільної та початкової освіти: матеріали міжнародної науково- практичної конференції. 24 листопада 2021 р., м. Дніпро. КЗВО «ДАНУ» ДОР*. 2021. С. 159–163.
3. Гончар Л.В., Гарна С.О., Мартиненко А.О. Фінансова грамотність населення України як фактор успішного розвитку держави. *Інноваційна економіка*. 2019. № 2. С. 182–186.
4. Гребенькова О.В. Ігрові методи формування фінансових компетентностей у молодшому шкільному віці. *Молодь і ринок*. 2021. № 4. С. 101–105.
5. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
6. Зубенко М.П. Математика і фінансова грамотність: поради для інтеграції. *Математика в школі*. 2023. № 5. С. 45–49.

7. Скляренко В.В. Інтеграція фінансової грамотності в навчальні предмети початкової школи: теорія та практика. Київ : Педагогічна думка, 2020. 165 с.
8. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.
9. Кравченко Т.М., Шаповал Л.М. Методика формування фінансової грамотності учнів у процесі вивчення математики : навчальний посібник. Харків : Ранок, 2019. 178 с.
10. Хом'юк І.В., Родюк Н.Ю. Формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* : Collective monograph. Vol. 2. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. 362 p. P. 322–341.

References

1. Bielkina, N.O. (2020). Psyholoho-pedahohichni osnovy navchannia finansovoi hramotnosti u pochatkovii shkoli [Psychological and pedagogical foundations of teaching financial literacy in primary school]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Pedagogical Sciences*, 190, 89–95. [in Ukrainian].
2. Holub, I.Yu. (2021). Rol urokiv matematyky u rozvytku finansovo-ekonomichnoho myslennia v uchniv pochatkovoii shkoly [The role of mathematics lessons in the development of financial and economic thinking of primary school students]. In *Suchasni stratehii, tsinnosti y priorytety doshkilnoi ta pochatkovoii osvity – Modern strategies, values and priorities of preschool and primary education* (pp. 159–163). Dnipro : KZVO "DANO" DOR. [in Ukrainian].
3. Honchar, L.V., Harna, S.O., & Martynenko, A.O. (2019). Finansova hramotnist naselennia Ukrainy yak faktor uspishnoho rozvytku derzhavy [Financial literacy of the Ukrainian population as a factor in the successful development of the state]. *Innovatsiina ekonomika – Innovation Economy*, (1–2), 182–186. [in Ukrainian].
4. Hrebenkova, O.V. (2021). Ihrovi metody formuvannia finansovykh kompetentnosti u molodshomu shkilmomu vitsi [Game methods of forming financial competencies in primary school children]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 4, 101–105. [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart pochatkovoii osvity [State Standard of Primary Education]. (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
6. Zubenko, M.P. (2023). Matematyka i finansova hramotnist: porady dlia intehratsii [Mathematics and financial literacy: guidelines for integration]. *Matematyka v shkoli – Mathematics at School*, 5, 45–49. [in Ukrainian].
7. Skliarenko, V.V. (2020). Intehratsiia finansovoi hramotnosti v navchalni predmety pochatkovoii shkoly: teoriia ta praktyka [Integration of financial literacy into primary school subjects: Theory and practice]. Kyiv : Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. (2016). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> [in Ukrainian].
9. Kravchenko, T.M., & Shapoval, L.M. (2019). Metodyka formuvannia finansovoi hramotnosti uchniv u protsesi vyvchennia matematyky [Methodology of forming students' financial literacy in the process of studying mathematics]. Kharkiv : Ranok. [in Ukrainian].
10. Khomiuk, I.V., & Rodiuk, N.Yu. (2021). Formuvannia finansovoi hramotnosti molodshykh shkolariv na urokakh matematyky [Developing financial literacy of primary school pupils in mathematics lessons]. In *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* (Vol. 2., pp. 322–341). Riga, Latvia : Baltija Publishing. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.11.2025

Стаття прийнята 12.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мороз О. Л.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії
ORCID ID: 0000-0002-1483-9136

У статті розглянуто поетапний процес впровадження інноваційних технологій під час вивчення морської англійської мови в закладах вищої морської освіти. Стверджується, що з огляду на значні зміни в професійній підготовці здобувачів вищої освіти, які зумовлені необхідністю забезпечення ринку праці конкурентоспроможними фахівцями, здатними критично мислити та постійно розвивати й удосконалювати свої знання та навички, особливої актуальності набуває перехід до розвивальних, пошукових, проблемних та дослідницьких форм, методів і технологій навчання. Зазначено, що залучення інноваційних технологій навчання до професійної підготовки майбутніх судноводіїв і до створення навчальних матеріалів, інтеграція сучасних платформ для онлайн-навчання та адаптація до потреб здобувачів у реальному часі сприяють ефективному формуванню цілого комплексу необхідних професійних компетенцій та забезпечують підготовку нового покоління фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобалізованого морського середовища. Водночас акцентується на тому, що процес вибору та впровадження тієї чи іншої інноваційної технології має бути ретельно продуманим і спланованим, оскільки ефективність певної інновації значно залежить від рівня сприйняття інноваційних змін та наявності в них реальних можливостей здійснення.

У статті пропонується шість ключових етапів впровадження інноваційних технологій у процес іншомовної професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх фахівців морської галузі. Описано основні завдання та визначено мету кожного етапу впровадження інноваційних технологій навчання задля визначення головних (стратегічних) цілей та шляху їх досягнення і, як результат, підвищення якості надання освітніх послуг.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, професійно орієнтована комунікативна компетенція, якість навчання, професійні компетенції, поетапне впровадження.

Moroz O. L. Key steps of innovative techniques implementation into Maritime English teaching

The article reveals step-by-step of the innovative techniques implementation into Maritime English teaching in the higher maritime education establishments. It is argued that due to the immense changes in the sphere of professional training which are caused by the need to provide the labour market with the highly competitive employees who are able to think critically and constantly develop their knowledge and skills it is especially important to shift to developmental, inquiry-based, problem-based and research forms, methods and techniques of teaching. It is stated that the implementation of the innovative teaching techniques to the process of future seafarers professional training as well as to the teaching materials creation and development, to the integration of up-to-date platforms for the on-line teaching and the adjustment to the students' needs in the real time environment can enhance the effective formation of all vital professional skills and competencies formation and provide for the professional training of the new generation of employees able to act efficiently in term of global maritime environment. At the same time the article focuses on the fact that the process of this or that innovative teaching technique choice and implementation has to be thoroughly thought off and planned because the effectiveness of a certain teaching innovation greatly depends on the level of the innovative changes perception and the actual possibilities of their implementation.

The article brings forward the idea of the six key steps of the innovation teaching techniques implementation into the foreign professionally-oriented communicative training of future seafarers. The article describes main tasks and defines the aim of each step of innovative teaching techniques implementation for the purpose of the key (strategic) goals determination and the ways of their achievement. This shall provide for the enhancement of the educational services quality and effectiveness.

Keywords: innovative teaching techniques, professionally-oriented communicative competency, quality of education, professional competencies, step-by-step implementation.

Вступ. У сучасному суспільстві спостерігаються значні зміни щодо розстановки пріоритетів під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зумовлені постійним динамічним розвитком ринку праці та необхідності його забезпечення конкурентоспроможними фахівцями. Темпи нарощування знань в інформаційному та цифровому просторі призводять до того, що традиційна система освіти, орієнтована на просте передавання знань від викладача студенту, стає неефективною, а тому особлива увага сьогодні приділяється проблемам розвитку особистості, яка здатна професійно діяти в постійно змінюваних умовах, яка володіє актуальними знаннями, вирізняється гнучкістю й критичністю мислення (І. Зязюн, В. Кремінь, О. Павленко). А отже, головними завданнями, що стоять сьогодні перед вищою професійною освітою, є забезпечення її нової якості, зорієнтованої на формування особистості компетентної, здатної до інноваційної діяльності, що можливе за умови здатності здобувача освіти творчо використовувати здобуті знання, уміння й навички, самостійно опановувати нові знання та постійно вдосконалюватися впродовж усього життя [3, с. 35]. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої реалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя...» [1].

Сьогодні морська індустрія є одним з ключових складників глобальної економіки. Зростання обсягів морських перевезень, ускладнення судноплавних маршрутів та впровадження передових технологій ставлять перед майбутніми судноводцями нові виклики. Сучасна професійна морська освіта потребує комплексного підходу, який урахує динамічні зміни в морській галузі, глобалізацію та розвиток міжнародних стандартів, а також необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в різноманітних культурних і професійних контекстах (S. Mallam, S. Nazir, S.K. Renganayagalu). Актуальними є дослідження гнучких умінь (soft skills), навичок мислення вищого

порядку (higher order thinking skills) (С. Барсук, В. Кудрявцева, О. Фролова). Формування та розвиток критично важливих гнучких умінь і навичок, що передбачають глибоке розуміння змісту навчального матеріалу, уміння критично мислити та виконувати проблемні завдання, уміння міжособистісного спілкування, можливе лише через активну творчу діяльність здобувачів освіти в спеціально організованому освітньому середовищі, яке сприяє розвитку творчого та критичного мислення, інтелекту й емоційно-вольових якостей особистості [4, с. 493].

Розвиток інноваційних технологій у сфері освіти загалом та вищої професійної освіти зокрема створює нові можливості для підвищення її якості та ефективності (І. Підласий, В. Ткаченко, А. Sharma, Р. Кароор). Залучення інноваційних технологій навчання до професійної підготовки майбутніх судноводців дають змогу створювати умови, максимально наближені до реальних, чим сприяють ефективному формуванню цілого комплексу необхідних професійних компетенцій. Ураховуючи основні особливості сьогодення (дедалі більші вимоги морської індустрії до майбутніх фахівців, перебування країни в стані війни тощо), вважаємо, що ключовими кроками до підготовки нового покоління фахівців є інноваційні підходи до створення навчальних матеріалів, інтеграція сучасних платформ для онлайн-навчання та адаптація до потреб здобувачів у реальному часі. Це означає, що ключовим завданням викладачів морської англійської мови сьогодні є вибір найкращих технологічних рішень для синхронної та асинхронної комунікації, які допоможуть здобувачам опанувати не лише теоретичні знання, а й необхідні уміння спілкуватися в професійному середовищі. Проте ефективність вищезазначених технологій у процесі підготовки майбутніх судноводців досі потребує детального вивчення. Апробація нових методик та визначення їх придатності для використання в навчальному процесі є важливим завданням сучасної педагогічної науки.

Методи дослідження. У межах статті маємо на меті розглянути поетапний, «вдумливий» процес упровадження інноваційних підходів до навчання морської англійської

мови, які орієнтовані на інтеграцію міжкультурних, комунікативних і професійних компетенцій, описати кожен етап упровадження тієї чи іншої технології та пояснити його необхідність задля якнайкращої інтеграції інноваційної технології в освітній процес для розвитку професійної комунікації в судноводіїв. Для виконання вищезазначених завдань використано такі наукові методи дослідження, як спостереження, аналіз, систематизація.

У сучасній науковій літературі натрапляємо на розмаїття підходів до тлумачення та вивчення таких педагогічних понять, як *інноваційна освіта, інновації в освіті, інноваційні технології* тощо. Так, наприклад, енциклопедія освіти тлумачить поняття «інновації в освіті» як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних й управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [2]. Науковці розглядають як окремі характерні риси освітніх інновацій, так і необхідні умови їх ефективного впровадження (В. Ткаченко), пропонують їх типологію (І. Підласий). Як специфічна категорія, освітня інновація має вирізнятися такими характерними рисами, як цілеспрямованість (тобто це зміни, що мають на меті підвищення якості та покращення результатів освіти), відкритість (тобто зміни можуть ініціюватися на будь-якому з рівнів освітньої системи: учителем, учнем, керівництвом окремої освітньої установи, державними й місцевими органами управління освітою тощо), безперервність (тобто зміни спрямовані на постійне покращення системи відповідно до вимог та запитів ринку праці) [7]. Інноваційні освітні технології створюють нові можливості для розвитку освіти. Перевагами таких технологій, безсумнівно, є доступність (можливість здобувати якісну освіту незалежно від географічного розташування та фінансових можливостей), гнучкість навчання (вибір часу й місця для навчання, що відповідає індивідуальним потребам), підвищення мотивації (залучення інтерактивних елементів та створення цікавих освітніх середовищ), розвиток навичок XXI століття (формування критичного мис-

лення, креативності, комунікативних навичок, здатності до співпраці тощо), ефективність навчання (індивідуалізація навчання та використання сучасних технологій дають змогу досягати кращих результатів).

Відповідно до статті 23 Закону України «Про освіту», держава гарантує закладам освіти автономію, що полягає в самостійності, незалежності та відповідальності в ухваленні рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом [5]. Така автономія означає, що кожен ЗВО отримує можливість обирати шляхи та способи покращення надання освітніх послуг, підвищення рівня їх якості, орієнтуючись на конкретного споживача. Але разом з можливістю приходить і відповідальність, оскільки ефективність певної інновації значною мірою залежить від рівня сприйняття інноваційних змін та наявності в них реальних можливостей здійснення. У цьому контексті значної актуальності набуває питання розробки ефективної стратегії впровадження певних технологій навчання, які спрямовані на забезпечення якості надання освітніх послуг.

Розробка стратегії є важливим процесом, який дає змогу обґрунтовані рішення та ефективно розподіляти ресурси, оскільки саме в стратегії представлено методологію досягнення поставленої мети. Тобто від якості розроблення стратегії залежить і весь подальший процес досягнення поставленої мети, а отже, стратегічне планування вимагає певного часу і становить собою систематичний та перспективний процес. Якісно розроблена стратегія впровадження інноваційних технологій у процес навчання майбутніх судноводіїв іншомовної професійно орієнтованої комунікації дає змогу визначити серію ретельно продуманих, взаємопов'язаних етапів, кожен з яких має свою певну мету, але водночас забезпечує синхронізацію всіх аспектів впровадження тієї чи іншої технології до єдиного спільного бачення. Аналіз джерел та матеріалів з теми нашого дослідження уможливив висновок про те, що є різні варіанти та підходи до визначення етапності впровадження тієї чи іншої інновації [6], що зумовлено, на нашу думку,

сферою впровадження інноваційної технології, специфічними особливостями самої інноваційної технології та, звісно ж, тією стратегічною метою, яку планується досягти в результаті впровадження конкретної інноваційної технології.

Результати. У межах наукового дослідження, яке має за мету визначити ключові етапи ефективного впровадження інноваційних технологій у процес підготовки до професійної морської комунікації, уважаємо за доцільне виокремлювати шість послідовних взаємопов'язаних етапів.

1. Аналіз ключових потреб та визначення стратегічної мети впровадження тієї чи іншої інноваційної технології. Збір об'єктивних та актуальних даних є критично важливим етапом для всього подальшого процесу розробки стратегії та впровадження інноваційних технологій у професійно орієнтовану іншомовну підготовку майбутніх фахівців морської галузі, адже саме точні та актуальні дані з тієї чи іншої царини вможливають реалістичну оцінку поточної ситуації у сфері морської освіти, адекватне визначення сильних та проблемних сторін і, як результат, установа правильної стратегічної мети.

Отже, процес упровадження інноваційної технології навчання повинен розпочинатися з ретельного всебічного аналізу стану та оцінки якості надання освітніх послуг у закладі вищої освіти, визначення ключових потреб морської індустрії щодо рівня сформованості професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців та усвідомлення очікувань усіх зацікавлених сторін від стейкхолдерів (представників судноплавних та круїнгових компаній) до бенефіціарів (власне здобувачів вищої морської освіти). Особливої важливості цей етап набуває зараз під час зростання ролі диджиталізації освіти в умовах воєнного стану в Україні, адже забезпечення надання якісних освітніх послуг потребує залучення інноваційних технологій. На основі зібраних та проаналізованих даних доцільно сформулювати перше загальне уявлення про пріоритетизацію проблем, розглянути пропозиції щодо їх вирішення та встановити стратегічну й операційні цілі.

У межах дослідження стратегічною метою визнається підвищення якості іншомовної професійно орієнтованої підготовки майбутніх моряків. Досягнення стратегічної мети передбачає досягнення декількох операційних цілей: вибір оптимальної інноваційної технології навчання та творення відповідного освітнього середовища, забезпечення процесу кваліфікованими та підготованими науково-педагогічними працівниками (відповідний кадровий склад), створення системи мотивації для всіх учасників освітнього процесу, тощо. На кожному наступному етапі розробки стратегії відбувається досягнення поставлених операційних цілей або їх уточнення.

Якісно виконана робота на першому етапі уможливить якісну й ефективну розробку та реалізацію всіх наступних етапів стратегії.

2. Вибір оптимальної інноваційної технології навчання відповідно до визначеної раніше мети. На цьому етапі важливим завданням є вивчення інноваційних технологій та практик, упровадження яких може сприяти підвищенню якості іншомовної професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців морської галузі. Ретельний аналіз можливостей кожної окремої технології дасть змогу обрати таку, яка буде найоптимальнішою в конкретних умовах надання освітніх послуг та відповідно до потреб здобувачів вищої морської освіти (з урахуванням даних, отриманих на першому етапі розробки стратегії). Так, наприклад, для досягнення стратегічної мети з урахуванням умов навчання (повна дистанційна освіта, перебування викладачів та здобувачів у різних куточках світу, проблеми з енергопостачанням та доступ до інтернету в тих, хто перебуває в Україні) найоптимальнішою інноваційною технологією вважаємо залучення інтерактивних освітніх платформ, які надають можливість синхронного та асинхронного доступу до навчальних матеріалів.

3. Підготовка викладачів. Після того як оптимальна інноваційна технологія для імплементації визначена, можна переходити до наступного етапу впровадження інноваційної технології навчання, а саме – підготовки викладацького складу до впровадження та практичного застосування її на практиці в роботі зі здобувачами освіти. Тут важливо

переконатися, що науково-педагогічні працівники мають відповідні технічні навички, адже використання інтерактивних освітніх платформ вимагає високого рівня навичок володіння технічними засобами. Сформованість цифрової компетентності викладачів – це ключова вимога сьогодення, без задоволення якої підвищення якості освітніх послуг є неможливим. Крім того, в умовах організації та проведення освітнього процесу в дистанційному режимі важливо застосовувати відповідні форми й методи роботи, адаптувати навчальні ресурси до онлайн-формату, визначати навчальний матеріал, який здобувачі освіти зможуть опанувати самостійно до заняття та який опрацьовуватимуть на занятті (тобто опанувати таку модель змішаного навчання, як «перегорнуті класи») тощо. Тобто впровадження інноваційних технологій навчання вимагає і відповідної методологічної грамотності та обізнаності викладачів. Головним завданням цього етапу є встановлення рівня сформованості відповідних навичок викладачів та організація майстеркласів, семінарів, воркшопів з розвитку їхньої педагогічної майстерності та цифрової обізнаності з метою уникнення або принаймні мінімізації труднощів з упровадженням обраної інноваційної технології в процес підготовки здобувачів до професійної комунікації.

4. Упровадження пілотних проєктів та тестування. Етап упровадження пілотних проєктів є, на нашу думку, не стовідсотково критично необхідним, але все ж таки досить корисним. Тобто ми рекомендуємо включати цей етап до процесу стратегічного планування, якщо є така можливість та необхідні умови. Включення цього етапу до процесу впровадження інноваційної технології дасть змогу уникнути багатьох труднощів на наступному етапі – загального впровадження. На етапі впровадження пілотних проєктів та тестування головна увага має бути зосереджена на виявленні сильних і слабких сторін, потенційних проблем, які можуть перешкоджати успіху. Цей етап також дасть змогу виявити, наскільки науково-педагогічні працівники практично готові до впровадження обраної інноваційної технології, чи володіють вони в достатній мірі необхідними нави-

чками та чи мають достатній досвід. На основі виявлених під час цього етапу фактів і даних можна вжити запобіжних заходів щодо усунення недоліків, зміцнення вразливих аспектів стратегічного плану задля підвищення загальної ефективності освітнього процесу на основі інноваційної технології загалом. Важливим організаційним моментом цього етапу є зворотній зв'язок із бенефіціарами освітнього процесу, тобто фідбек від здобувачів освіти, їх оцінка якості, зручності, доступності та корисності тієї інноваційної технології, упровадження якої ми наразі тестуємо під час цього етапу. Так, цей етап уможливить адаптацію, корекцію та оптимізацію процесу впровадження інноваційних технологій в освітній процес, перш ніж розпочинати їх загальне впровадження.

5. Упровадження інноваційної технології в процес підготовки фахівців морської галузі до професійного іншомовного спілкування. На цьому етапі відбувається вже безпосереднє повне впровадження обраної інноваційної технології в процес підготовки фахівців морської галузі до професійного іншомовного спілкування. На цьому етапі залучають усіх науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, для яких, власне, й обрано певну інноваційну технологію. Процес упровадження інноваційних технологій відбувається відповідно до чітко встановленого плану та регламенту з дотриманням усіх методичних рекомендацій, укладених на попередніх етапах.

6. Моніторинг ефективності. Навіть якщо в процес упровадження інноваційної технології навчання входить упровадження пілотних проєктів та тестування, моніторинг ефективності повного впровадження, як окремий етап, все одно має критичне значення. Моніторинг, відповідно до класичного визначення «стратегічного планування», – це невід'ємний складник стратегічного процесу. Це важливий інструмент для результативного управління впровадженням інновації [6]. Під час цього етапу необхідно встановити, чи досягаються встановлені операційні цілі, чи відбувається це відповідно до встановлених термінів, які труднощі виникають, що можна зробити / змінити задля підвищення ефективності процесу впровадження інноваційної технології

тощо. Тобто цінність моніторингу полягає в отриманні об'єктивних даних для ухвалення подальших рішень щодо корегування стратегічної мети, операційних цілей та способів їх досягнення.

Висновки. Так, уважаємо, що впровадження інноваційних технологій в освітній процес, інтеграція сучасних платформ для онлайн-навчання та адаптація до потреб здобувачів у реальному часі є ключовими кроками до підготовки нового покоління фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобалізованого морського середовища, оскільки сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвиває творчі здібності здобувачів освіти, збільшує зацікавленість до навчання, розвиває креативне мислення, формує дослідницькі вміння та навички, активну життєву позицію в сучасному суспільстві. Проте ефек-

тивність застосування інноваційних технологій у процесі підготовки фахівців морської галузі до професійної комунікації безпосередньо залежить від якості розробки стратегії поетапного впровадження їх у практику. Процес впровадження інноваційних технологій, вибудований з послідовних, взаємопов'язаних етапів, кожен з яких має свою мету і завдання, уможливорює визначення головних (стратегічних) цілей на шляху їх досягнення, який буде містити операційні цілі та завдання (тактичні кроки) з урахуванням наявного ресурсу для їх реалізації. Уважаємо, що запропонований поетапний процес упровадження інноваційних технологій у навчальний процес має значний потенціал для підвищення ефективності підготовки судноводіїв до професійної комунікації та відповідає сучасним вимогам морської індустрії.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Теорія. Історія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / редкол.: В. П. Андрюшенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 854 с.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.08.2025).
6. Розробляємо стратегію розвитку освіти в територіальній громаді: Порадник для голів та управлінців освітою територіальних громад / за заг. ред.: Н. Протасової, В. Полторак, Л. Жабенко. Київ, 2021. 64 с. URL: <https://hromady.org/wp-content/uploads/2021/10> (дата звернення: 19.08.2025).
7. Ткаченко В.П. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 10. С. 44–46. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/10_2018/10.pdf (дата звернення 20.08.2025).

References

1. Aleksyuk, A.M. (1998). Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Teoriia. Istoriia [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. Theory. History.]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
2. Kremen, V.H. (Eds.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Nikolaieva, S.Yu. (Ed.). (2003). Zahalnoieuropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
4. Andriushchenko, V.P., Ziazun, I.A., & Kremen, V.H. (Eds.). (2003). Neperervna profesiina osvita : filosofii, pedahohichni paradyhmy, prohnaz [Continuous vocational education: philosophy, pedagogical paradigms, anticipations]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].
5. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [About Education: the Law of Ukraine] from 05.09.2017 № 2145-VIII. [in Ukrainian]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> .
6. Protasova, N., Poltorak, V., & Zhabenko, L. (Eds.). (2012). Rozrobliaiemo stratehiiu rozvytku osvity v terytorialnii hromadi [Working out the strategy of educational development in territorial communities]. Kyiv. [in Ukrainian]. Retrieved from <https://hromady.org/wp-content/uploads/2021/10> .
7. Tkachenko, V.P. (2018) Innovatsiina diialnist u zakladakh osvity [Innovative activities in educational establishments]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, 10, 44–46. [in Ukrainian]. Retrieved from http://www.investplan.com.ua/pdf/10_2018/10.pdf .

Стаття надійшла до редакції 18.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Москалюк О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри «Іноземні мови та переклад»
Одеського національного морського університету
ORCID ID: 0000-0003-4956-7238

У статті представлено комплексне дослідження процесу формування іноземної професійної компетентності майбутніх інженерів морської галузі в умовах сучасної вищої освіти. Варто зазначити, що професійна діяльність морського фахівця нерозривно пов'язана з постійною комунікацією засобами англійської мови, яка виконує функцію робочої мови міжнародного флоту. Зростання інтеркультурної взаємодії, розвиток мультимодальних систем зв'язку та ускладнення технологічних процесів на судах вимагають від курсантів високого рівня володіння усним і письмовим професійним мовленням.

Розкрито сутність і структуру компетентності, визначено нормативно-правові документи Міжнародної морської організації (ІМО) та їх вплив на мовну підготовку морських фахівців. Виокремлено педагогічні умови та методичні підходи, що забезпечують ефективність формування компетентності. Проаналізовано систему вправ, яка допомагає вдосконалити іноземні мовленнєві вміння майбутніх моряків. Представлено варіанти підвищення рівня володіння іноземною мовою засобами інноваційних технологій, зокрема CLIL, симуляційних тренажерів, цифрових платформ Maritime English. Окреслено перспективи вдосконалення освітнього процесу в Україні в контексті інтеграції до міжнародного освітнього простору. Висвітлено необхідність упровадження в навчальний процес комунікативного, компетентнісного та діяльнісного підходів, що забезпечують реалістичність мовленнєвих завдань і сприяють формуванню здатності майбутніх фахівців ефективно спілкуватися в умовах підвищеного ризику та відповідальності.

Отже, систематична участь здобувачів вищої освіти у змодельовані професійні ситуації не лише забезпечує розвиток мовлення, а й формує психологічну готовність до роботи в міжнародних екіпажах. Цілісна, практико орієнтована та професійно спрямована система навчання іноземної мови є важливою умовою підвищення конкурентоспроможності майбутніх моряків, забезпечення безпечної взаємодії на борту судна.

Ключові слова: іноземна професійна компетентність, англійська мова професійного спрямування, морська освіта, інженери морської галузі, CLIL, ІМО, STCW.

Moskaliuk O. V. Formation of foreign language professional competence of future marine engineers

The article is devoted to the comprehensive study process of formation foreign language professional competence of future marine engineers in the conditions of modern higher education. It is worth noting that the professional activity of a marine specialist is inextricably linked with constant communication using English. It serves as the working language of the international fleet. The growth of intercultural interaction, the development of multimodal communication systems and the complication of technological processes on ships require cadets to have a high level of oral and written professional English.

The essence and structure of competence have been revealed, the regulatory and legal documents of the International Maritime Organization (IMO) and their influence on the language training of marine specialists have been identified. Pedagogical conditions and methodological approaches that ensure the effectiveness of competence formation have been highlighted. A system of exercises that helps to improve the foreign language speech skills of future sailors has been analyzed. Options for improving the level of foreign language proficiency using innovative technologies, in particular CLIL, simulation simulators, and digital platforms Maritime English, have been presented. Prospects for improving the educational process in Ukraine in the context of integration into the international educational space have been outlined. The need to introduce communicative, competency-based, and activity-based approaches into the educational process has been highlighted, which ensure the realism of language tasks and contribute to the formation of the ability of future specialists to communicate effectively in conditions of increased risk and responsibility.

Thus, the systematic participation of higher education students in simulated professional situations ensures not only the development of speech, but also forms psychological readiness for work in international crews. A holistic, practice-oriented, and professionally directed system of foreign language training is an important condition for increasing the competitiveness of future seafarers and ensuring safe interaction on board the ship.

Keywords: foreign language professional competence, English for specific purposes, maritime education, ship engineers, CLIL, IMO, STCW.

Вступ. Англійська мова є основним засобом професійної комунікації у світовій морській індустрії, що зумовлено інтернаціональним складом екіпажів, глобалізацією ринку морських перевезень та стандартизацією комунікацій згідно з вимогами ІМО. Ефективне спілкування англійською мовою сприяє безпечній експлуатації суден, зменшує ризики аварійності, забезпечує дотримання міжнародних норм і процедур. Так, формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів морської галузі є ключовим завданням сучасної морської освіти та однією з умов конкурентоспроможності українських фахівців на світовому ринку праці, що й відображає актуальність нашого дослідження.

Водночас аналіз освітньої практики в Україні та інших країнах показує наявність певних проблем: недостатній рівень автентичності навчальних матеріалів, обмежена кількість годин практичної мовної підготовки, відсутність системної міждисциплінарної інтеграції. З огляду на це, виникає необхідність оновити методичні підходи, упровадити сучасні цифрові технології та адаптувати навчальні програми відповідно до вимог міжнародних стандартів.

Методи та методики дослідження. Аналізуючи роботи багатьох учених, можна виявити їхні важливі досягнення в цих аспектах. Вивчення формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності обґрунтовано в працях таких учених: М. Діденко, І. Мороз, Д. Швецова. У наукових розвідках О. Літікова, В. Ляшенко та інших окреслено структуру іншомовної підготовки майбутніх моряків. Багато методистів розглянули інноваційні підходи до навчання морської англійської, використання спеціалізованих вправ для вивчення морської лексики та проаналізовано умови для їх успішного розуміння та сприйняття.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади формування іншомовної професійної

компетентності майбутніх інженерів морської галузі та визначити ефективні педагогічні умови й методи, системи відповідних вправ її розвитку в сучасних освітніх реаліях.

Результати. У дослідженнях з методики викладання іноземних мов компетентність визначається як здатність застосовувати знання, уміння та навички в реальних і професійних ситуаціях [1, с. 49]. Для майбутніх інженерів морської галузі іншомовна професійна компетентність означає комплекс навичок, що забезпечують ефективне виконання службових функцій у міжнародному морському середовищі. Основні компоненти містять:

лінгвістичний компонент – знання морської термінології, граматичних структур, стандартних фраз IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP);

– комунікативний компонент – здатність до усної та письмової взаємодії в машинному відділенні, під час інспекцій, технічних робіт, аварійних ситуацій;

– професійний компонент – уміння читати й інтерпретувати технічну документацію, експлуатаційні інструкції, судові журнали, схеми механізмів;

– соціокультурний компонент – розуміння комунікативних норм у мультинаціональному екіпажі, толерантність, уміння працювати в міжнародній команді;

– стратегічний компонент – здатність компенсувати нестачу мовних знань, застосовувати комунікативні стратегії, здійснювати самонавчання [4].

Основу мовної підготовки майбутніх моряків становлять міжнародні стандарти, а саме: Міжнародна конвенція ПДНВ (STCW), яка встановлює мінімальні стандарти підготовки, дипломування та несення вахти; Model Course 3.17 Maritime English – базовий курс ІМО, який містить рекомендації щодо структури, змісту та методів навчання англійської мови моряків; Міжнародна конвенція

щодо гарантування безпеки життєдіяльності моряків у морі – SOLAS-74; Standard Marine Communication Phrases (SMCP) – перелік стандартизованих фраз для забезпечення безпечної навігації та взаємодії між членами екіпажу. Ці документи визначають, що інженерно-технічний персонал має володіти англійською мовою на рівні, достатньому для: роботи з технічною документацією; проведення ремонтних робіт; усної комунікації з капітаном, інспекторами, портовими службами; участі в рятувальних операціях; ведення технічних журналів тощо.

Педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності відповідних фахівців орієнтовані на навчання засобами англійської мови, які ґрунтуються на принципі автентичності матеріалу. Наразі представимо систему вправ, яка направлена на формування іншомовної компетентності моряків різних спеціалізацій на тему безпеки, тобто відпрацювання дій, виконання обов'язків під час аварійних ситуацій. Представлені вправи на тему Shipboard Emergencies побудовані за принципом від простого до складного (словник, текст, вправи будуть представлено частково). Спочатку пропонуємо перелік актуальної лексики, а далі відповідні вправи до тексту.

Vocabulary

to rely on – ґрунтуватися, спиратися, сподіватися;

safe code of practice and procedures – Кодекс практики та процедур з безпеки;

drill – тренування, вправи, навчальне відпрацювання дій;

muster drill – тренувальні заняття при загальносудновій тривозі;

survival craft drill – тренувальні заняття із застосуванням рятувальних плавзасобів;

emergency – непередбачуваний випадок, критичне становище, аварія...

Text 1. Shipboard Emergencies

Safety training is an important part of every seafarer's life. The safety of those on board relies upon each crew member following safe codes of practice and procedures. It is important that drills such as fire, muster and survival craft are carried out regularly and effectively. In an emergency situation, the lives of those on board will depend upon crew members knowing the safety

procedure to be followed and how to implement it effectively and quickly.

National and international requirements governing equipment, musters, drills and training should be strictly complied with. Shipboard emergency training schemes should take account of the IMO/ILO Document for Guidance: An International Maritime Training Guide.

The Master of the vessel will produce an annual drills schedule which will detail the timing and frequency of all drills which the vessel is required to conduct. The schedule will include the following drills: 1. General Muster. 2. Abandon Ship. 3. Fire Drill. 4. Man Over Board. 5. Collision. 6. Oil Spill. 7. Loss of Steering. 8. Loss of Electrical Power. 9. Grounding. 10. Bomb Threat. 11. Terrorism. 12. Piracy.

The purpose of drills is to familiarize personnel with their respective duties and to ensure that they can carry out those duties in an appropriate manner, to improve efficiency in an emergency and to ensure that they are conducted in a safe, controlled and orderly manner and comply with the SOLAS and Company requirements for conducting drills.

1. Give English equivalents.

Тренувальні навчання з безпеки; моряк; навчання із залишення судна; навчання боротьби з пожежею; виконувати, проводити; залежати від; дотримуватися певних правил безпеки; вимоги; підготовка, тренування, навчання; точно; Міжнародна морська організація; Міжнародна трудова організація; бути одягненим, носити; відповідно до вимог; прибути на судно; обов'язки; переважно; незважаючи на те що; важлива, значна частина; складатися з.

2. Match the words in column A with the words in column B.

A	B
1. to carry out	a) duties
2. to know	b) drills
3. to familiarize	c) the SOLAS
4. to comply with	d) personnel
5. to keep	e) up to date

3. Are the following sentences true or false? Correct the false ones.

1) The safety of the crew depends only on the Master.

2) Only national requirements on equipment, musters, drills and training should be strictly complied with.

3) The Master of the ship produces an annual drills schedule.

4) The location to which seamen must go on hearing the emergency signal should not be well marked.

5) The copies of the muster list are displayed in inconspicuous places.

6) The timing of drills should not be changed.

7) A training scheme consists only of drills.

4. Complete the sentences.

1) The safety on those on board relies on

2) Fire, muster and survival craft drills are carried out

3) Shipboard emergency training schemes should take account of... .

4) The Master of the vessel produces an annual drills schedule which includes the following drills

5) The purpose of drills is

5. Answer the questions.

1) Who does the safety of all personnel on board rely on?

2) What drills should be carried out regularly and effectively?

3) What procedure should crew members know?

4) National and international requirements govern equipment, musters, drills and training, don't they?

5) Who will produce an annual drills schedule?

6. Translate into English. 1) Тренувальні заняття щодо боротьби з пожежею та навчання із застосуванням рятувальних плавзасобів повинні проводитися регулярно та ефективно. 2) Необхідно суворо дотримуватися міжнародних вимог, що визначають навчальне відпрацювання дій в аварійних ситуаціях. 3) Капітан судна складає щорічний план тренувань з безпеки, який містить такі: загальна тривога, залишення судна, пожежна тривога, людина за бортом, зіткнення, розлив нафтопродуктів, втрата керування судном, втрата електрозабезпечення, посадка на мілину, загроза вибухового пристрою, тероризм і піратство [2].

Вищезазначені вправи допомагають сформувати професійну компетентність засобами англійської мови з метою гарантування безпеки на борту, що є невід'ємною частиною роботи кожного моряка.

Наразі представимо вправи, які спрямовані на формування вмінь іншомовної компетентності для судномеханіків щодо знань про основні складові двигуна та їх функції, а саме:

The Main Parts of a Diesel Engine

The main parts of a diesel engine are: the cylinder, the piston, the connecting rod, the crankshaft, valves or ports, the fuel pump and the nozzle. In the cylinder the piston moves up and down and makes strokes. The piston is connected to a mechanism which controls its motion and is called a crank mechanism. The crank mechanism consists of a shaft which turns or revolves in bearings and has a crank which turns in a circle when the shaft revolves, and a connecting rod which connects the crank to the piston. Through the intake valves or ports air is delivered into the cylinder. A spray nozzle or a fuel injector delivers fuel oil. It is injected in the form of a finely divided spray by a pump which is called a fuel injection pump.

I. Complete the following sentences:

1. In the cylinder the piston

2. Air is delivered into the cylinder through

3. Fuel oil is delivered into the cylinder by

II. Replace the underlined verbs by the verbs given below:

1. The piston moves up and down in the cylinder.

2. The crank mechanism has a shaft, a crank, a connecting rod.

3. The fuel injector delivers the fuel oil into the cylinder.

(consist of, go, inject, rotate, turn).

III. Answer the following questions:

1. What are the main parts of a diesel?

2. What are the working parts in a diesel?

3. What does the crank mechanism consist of?

IV. Put questions to the following sentences:

1. The air is compressed to a high pressure by the piston.

2. The piston is connected to a crank mechanism.

3. Air is delivered into the cylinder through the intake valve.

V. Change the sentences according to the model:

Model: The fuel pump injects finely divided fuel into the cylinder.

Finely divided fuel is injected into the cylinder by the fuel pump.

1. The fuel injector delivers oil.
2. The crank mechanism controls the work of the piston.
3. The pump compresses oil.

VI. Fill up the blanks with the verbs in the Passive:

1. The piston to a crank mechanism.
2. Fuel oil by a pump.
3. Fuel oil into the cylinder through the fuel nozzle [3].

Ці вправи допомагають удосконалити словниковий запас про частини дизель-двигуна судномеханіків і закріпити їх знання щодо граматичного матеріалу (Passive Voice). Звісно, представлена одна з тем. Окрім цього, виокремимо ще й такі: принцип роботи 4- і 2-тактних двигунів, система топлення, охолодження, змащення, керівництво з експлуатації дизель-генераторних установок; судові чеклісти для планових робіт; документи портових інспекцій тощо. Такий підхід підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти та забезпечує використання цих знань у професійну діяльність.

Слід зазначити, що специфіка навчання полягає в міждисциплінарній інтеграції (CLIL). Підхід Content and Language Integrated Learning передбачає одночасне засвоєння мовних та технічних знань. Наприклад, вивчення тем Cooling Systems, Fuel Injection, Ship Power Plant може проводитися англійською мовою на спеціальних кафедрах, що формує мовні й професійні компетентності [7, с. 8].

В освітньому процесі використовують інноваційні методи та технології навчання. Першим і найбільш ефективним є комунікативний метод, який адаптується до морської сфери через: застосування стандартних мовних формул; ситуативне спілкування; тренування коротких, чітких інструкцій; розбір діалогів між членами екіпажу. Ефективними є такі види завдань: рольові ігри в машинному відділенні; діалоги між інженером та інспектором Port State Control; обговорення та аналіз аварійних кейсів; виконання команд за стандартними морськими фразами [8].

Слід наголосити на самостійній роботі, що сприяє формуванню професійної мобільності, здатності ухвалювати рішення, розви-

тку самодисципліни й адаптивності. У контексті підготовки майбутніх моряків і фахівців морської галузі вона забезпечує опрацювання спеціальної термінології, тренування навичок використання SMCP, відповідних міжнародних конвенцій, закріплення процедур безпеки та формує готовність діяти в умовах автономності й відповідальності [5, с. 10]. Наприклад, студенти готуються до виконання проєктів (презентацій) на теми професійного спрямування за вибором: «Система охолодження головного двигуна судна»; Fault Detection and Troubleshooting in Engine Room; Ship Safety Management System Documentation; Marine Boilers; Man Over Board etc [6]. Проєкти передбачають презентації, технічні звіти та публічний захист англійською мовою.

Під час захисту відбувається аналіз реальних або змодельованих проблем: виявлення причин несправностей судового обладнання; аналіз ситуацій неправильної комунікації; визначення оптимальних рішень для аварійних ситуацій; система безпеки на борту судна.

Результати засвідчують, що поєднання CLIL, симуляційних технологій і професійно спрямованого навчання створює оптимальні умови для формування іншомовної професійної компетентності, а саме: покращення навичок розуміння інструкцій; зростання комунікативної активності студентів; підвищення успішності під час моделювання аварійних ситуацій; формування стійкої мотивації до мовного саморозвитку.

Висновки. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів морської галузі є складним багатокомпонентним процесом, який потребує системності, міждисциплінарної інтеграції та впровадження сучасних цифрових технологій. Відповідно до міжнародних вимог, мовна компетентність моряка має забезпечувати не лише технічну ефективність, а й безпеку мореплавства. Отже, навчальні програми мають бути спрямовані на практичне опанування комунікативних навичок, релевантних до професійних завдань інженера.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням адаптивних мультимедійних платформ Maritime English, удосконаленням системи оцінювання компетент-

ності та впровадженням міжнародних програм або обґрунтування психолого-педагогічних подвійних дипломів у сфері морської освіти умов для відповідного навчання.

Список використаних джерел

1. Дягилева О. С. Використання Інтернет-ресурсів у формуванні комунікативної компетентності майбутніх морських спеціалістів. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2019. № 7.2. С. 48–52.
2. Лелет І. О., Москалюк О. В. Safety on Board (Part I): методична розробка для здобувачів вищої освіти 3 курсу спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт». Одеса : ОНМУ, 2021. 64 с.
3. Лелет І. О., Москалюк О. В. Diesel Engines and Marine Boilers з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» для іншомовної підготовки студентів-іноземців спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт». Одеса : ОНМУ, 2020. 35 с.
4. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052#Text (дата звернення: 13.11.2025).
5. Brunton M. An account of ESP-with possible future direction. *English for Specific Purposes*, 3 (24), 2009. P. 1–15.
6. Dudley-Evans T., St. John M. J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press. 1988. 301 pp.
7. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge : CUP. 2015. P. 8.
8. Maris A. Teaching Maritime English: Challenges and Perspectives. *Journal of Marine Education*. 2010. P. 117.

References

1. Dyahyleva, O. S. (2019). Vykorystannya Internet-resursiv u formuvanni komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh mors'kykh spetsialistiv [Using Internet resources in the formation of communicative competence of future maritime specialists]. *Naukovyy zhurnal "Molodyy vchenyy"*. № 7.2. 48–52 [in Ukrainian].
2. Lelet, I. O., Moskalyuk, O. V. (2020). Diesel Engines and Marine Boilers z dystsypliny "Anhliys'ka mova (za profesiynym spryamuvanniam)" dlya inshomovnoyi pidhotovky studentiv-inozemtsiv spetsial'nosti 271 "Richkovyy ta mors'kyy transport". Odessa : ONMU. 35 [in English].
3. Lelet, I. O., Moskalyuk, O. V. (2021). Safety On Board (Part I): metodychna rozrobka dlya zdobuvachiv vyshchoyi osvity 3 kursu spetsial'nosti 271 "Richkovyy ta mors'kyy transport". Odessa: ONMU. 64. [in English].
4. Manil's'ki popravky do dodatka do Mizhnarodnoyi konventsiiyi pro pidhotovku i dyplovuvannya moryakiv ta nesennya vakhty (PDNV) 1978 roku [Manila Amendments to the Annex to the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), 1978]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052#Text [in Ukrainian].
5. Brunton, M. (2009). An account of ESP-with possible future direction. *English for Specific Purposes*, 3 (24). 1–15 [in English].
6. Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1988). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 301. [in English].
7. Hutchinson, T., Waters, A. (2015). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: CUP. 8. [in English].
8. Maris, A. (2010). Teaching Maritime English: Challenges and Perspectives. *Journal of Marine Education*. 11 [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Мулик К. О.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний університет ім. К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0000-0001-6403-3360

Актуалізація потреби у визначенні наукових засад, розробленні та впровадженні ефективної моделі інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, яка забезпечить органічне поєднання мовної підготовки з фаховим змістом, сприяла визначенню педагогічних умов підвищення рівня англійської професійно спрямованої підготовленості майбутніх соціальних працівників. У статті з'ясовано сутність поняття «умова». Проаналізовано словникові та енциклопедичні джерела щодо визначення феномену «педагогічна умова». У дослідженні узагальнено різні підходи до визначення педагогічних умов, подано трактування феномену «педагогічна умова».

З'ясовано, що педагогічні умови інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки зумовлені специфікою цієї підготовки та майбутньою професійною діяльністю, з огляду на що визначено такі педагогічні умови: позитивну мотивацію щодо необхідності формування професійно спрямованої англійської підготовленості майбутніх соціальних працівників; інтеграцію англійської мови й професійних дисциплін у процесі формування професійно спрямованої англійської підготовленості майбутніх соціальних працівників; моделювання проблемно орієнтованого освітнього середовища в процесі інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників; залучення майбутніх соціальних працівників до активної самостійної професійно спрямованої англійської діяльності.

У статті обґрунтовано доцільність першої педагогічної умови – позитивна мотивація щодо необхідності формування професійно спрямованої англійської підготовленості майбутніх соціальних працівників. Розкрито сутність поняття «мотивація» за словниковими джерелами. Аналіз сучасних наукових досліджень особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти виявив існування двох основних типів мотивації, що зумовлюють відповідно два типи поведінки: зовнішню мотивацію, яка викликає зовнішньомотивовану поведінку, та внутрішню мотивацію, що спричиняє внутрішньомотивовану поведінку. Виявлено, що наявність позитивної внутрішньої мотивації до англійської підготовки є важливою педагогічною умовою для успішного формування професійно спрямованої англійської підготовленості майбутніх соціальних працівників.

***Ключові слова:** соціальний працівник, англійська мова за професійним спрямуванням, інтегроване навчання.*

Mulyk K. O. Positive motivation as a pedagogical condition of integrated teaching of professionally oriented English of future social workers in the process of professional training

The need to identify scientific principles, develop and implement an effective model of integrated teaching of professionally-oriented English for future social workers, which will ensure an organic combination of language training with professional content, contributed to the definition of pedagogical conditions for increasing the level of English-speaking professionally-oriented preparedness of future social workers. The article clarifies the essence of the concept of «condition». Dictionary and encyclopedic sources on the definition of the phenomenon of “pedagogical condition” are analyzed. The study summarizes various approaches to the definition of pedagogical conditions, and provides an interpretation of the phenomenon of “pedagogical conditions”.

It was found that the pedagogical conditions for integrated teaching of professionally-oriented English for future social workers in the process of professional training are determined by the specifics of this training and future professional activities, in connection with which the following pedagogical conditions

were determined: positive motivation regarding the need to form professionally-oriented English-speaking preparedness of future social workers; integration of English and professional disciplines in the process of forming professionally-oriented English-speaking preparedness of future social workers; modeling of a problem-oriented educational environment in the process of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers; involvement of future social workers in active independent professionally-oriented English-speaking activities.

The article substantiates the feasibility of the first pedagogical condition – positive motivation regarding the need to form professionally-oriented English-speaking preparedness of future social workers. The essence of the concept of “motivation” according to dictionary sources is revealed. Analysis of modern scientific research on the features of the motivational sphere of higher education students revealed the existence of two main types of motivation, which determine, respectively, two types of behavior: external motivation, which causes externally motivated behavior; and internal motivation, which causes internally motivated behavior. It was found that the presence of positive internal motivation for English language training is an important pedagogical condition for the successful formation of professionally oriented English language readiness of future social workers.

Keywords: social worker; English for professional purposes, integrated teaching.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні, зумовлений євроінтеграційними процесами, глобалізаційними викликами та розширенням міжнародної співпраці, актуалізує необхідність переглянути підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. За таких умов володіння англійською мовою як засобом професійної комунікації набуває особливої ваги, оскільки забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію, участь у міжнародних соціальних ініціативах, академічну та професійну мобільність.

Водночас результати теоретичного аналізу (М. Іванчук, С. Кравець, Р. Мартинова, Н. Муқан, І. Пастирська, О. Петрук та ін.) й вивчення освітньої практики у вітчизняних закладах вищої освіти засвідчують наявність низки суперечностей між дедалі більшими вимогами до рівня англійської професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і реальним змістовим та методичним забезпеченням відповідних навчальних дисциплін. Зазначені розбіжності виявляються у фрагментарності професійно орієнтованого змісту, недостатній інтегрованості мовної і фахової підготовки, а також у відсутності системних підходів до формування англійської готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Методи та методика дослідження. Аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел застосовано для вивчення стану досліджуваної проблеми в сучасній педагогічній теорії, окреслення ключових наукових підходів до інтегрованого навчання, визначення сутності педагогічних умов інтегрованого

навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників.

Насамперед з'ясуємо сутність поняття «умова». У словникових джерелах поняття «умова» потрактовано як: сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [1]; обставина, за якою що-небудь відбувається; сукупність нестійких природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості. У філософському аспекті поняття «умова» потрактовується як сукупність зовнішніх обставин, за яких відбувається освітня діяльність і життєдіяльність її суб'єктів. У психології поняття «умова» розглядається як: сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають її психологічний розвиток, прискорюють або уповільнюють його, впливають на цей процес, його динаміку й кінцеві результати; сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища, до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групи людей. Феномен «педагогічна умова» в словникових та енциклопедичних джерелах визначено як: обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [1]; певною обста-

виною, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості]; певні обставини, за яких компоненти освітнього процесу подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають змогу вчителям плідно викладати, керувати освітнім процесом, а учням – успішно навчатися [1]; сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне виконання поставлених завдань [3].

Узагальнюючи різні підходи до визначення педагогічних умов, трактуємо феномен «педагогічні умови» як сукупність спеціальних зовнішніх і внутрішніх чинників освітнього середовища, які забезпечують ефективність, визначають якість та результативність фахової підготовки.

Педагогічні умови інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки зумовлені специфікою цієї підготовки та майбутньою професійною діяльністю. З огляду на це, визначено такі педагогічні умови: позитивну мотивацію щодо необхідності формування професійно спрямованої англомовної підготовленості майбутніх соціальних працівників; інтеграцію англійської мови і професійних дисциплін у процесі формування професійно спрямованої англомовної підготовленості майбутніх соціальних працівників; моделювання проблемно орієнтованого освітнього середовища в процесі інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників; залучення майбутніх соціальних працівників до активної самостійної професійно спрямованої англомовної діяльності.

Обґрунтуємо доцільність визначених педагогічних умов в аспекті започаткованого дослідження. Перша педагогічна умова – позитивна мотивація щодо необхідності формування професійно спрямованої англомовної підготовленості майбутніх соціальних працівників.

Звернімося до визначення феномену «мотивація», який тлумачиться, за словниковими джерелами, як: обґрунтування вчинків, поведінки або дій людини на основі певних потреб, інтересів, цінностей [7]; сукупність рушійних сил, що стимулюють людину вико-

нувати певні дії [1]; система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що зумовлюють активність людини, її поведінку, діяльність.

Психологи розрізняють два основні типи мотивації, що зумовлюють відповідно два типи поведінки: зовнішню мотивацію, яка викликає зовнішньомотивовану поведінку, та внутрішню мотивацію, що спричиняє внутрішньомотивовану поведінку. Зовнішня мотивація – це поняття, яке використовують для опису поведінки, детермінованої зовнішніми чинниками. Вона, здебільшого, базується на системі зовнішніх впливів, як-от винагороди, заохочення, покарання або інші стимули, що активізують бажану поведінку чи пригнічують небажану. Означений тип мотивації є ключовим елементом багатьох психологічних теорій. Внутрішня мотивація натомість описує поведінку, яка зумовлена внутрішніми чинниками – особистісними прагненнями, інтересами, цінностями. Людина діє не задля зовнішніх винагород, а стійкому інтересу до самої діяльності або бажання досягнути особистісно значущої мети. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть впливати на зміну напряму поведінки індивіда. Перехід від одного типу мотивації до іншого почасти свідчить про початок нового етапу вікового розвитку [5].

Також є розподіл на позитивну та негативну мотивацію. Негативна мотивація формується на основі усвідомлення особистістю можливих негативних наслідків у разі відсутності освіти, і саме це спонукає її до навчання. Така мотивація не забезпечує високої ефективності освітнього процесу. Натомість позитивна мотивація ґрунтується на комплексі внутрішніх і зовнішніх чинників, зокрема прагненні до соціального визнання, здобуття певного статусу та самореалізації особистісного потенціалу [6].

Отже, наявність позитивної мотивації до англомовної підготовки є важливою педагогічною умовою для успішного формування професійно спрямованої англомовної підготовленості майбутніх соціальних працівників. Означений процес буде значно ефективнішим за умови створення у ЗВО сприятливого мотиваційного середовища, яке націлене на розвиток професійно спрямованих англомовних умінь здобувачів освіти.

У дослідженні під позитивною мотивацією майбутніх соціальних працівників до вивчення професійно спрямованої англійської мови розуміємо сукупність внутрішніх і зовнішніх мотивів, що характеризується зацікавленістю та прагненням вивчати англійську мову задля ефективного використання її в майбутній професійній діяльності, що базується на усвідомленні важливості професійного зростання та надання якісної допомоги клієнтам, незалежно від їхньої мови та культурного походження. Важливим чинником формування позитивної мотивації майбутніх соціальних працівників до вивчення професійно спрямованої англійської мови є їх чітке бачення потреби застосування здобутих англійських знань та навичок у майбутній професійній діяльності, що вплине на їхнє прагнення навчатися та саморозвиватися.

Уважаємо, що для майбутнього соціального працівника позитивна мотивація опанування професійно спрямованої англійської мови є одним з головних чинників у його майбутній професії. Задля цієї мети необхідно створити умови, які стимулюватимуть здобувачів вивчати англійську мову й викликатимуть інтерес до іншомовної професійної діяльності:

- розроблення комунікативно-мовленнєвих вправ та завдань, спрямованих на формування професійно спрямованої англійської підготовленості;

- можливість використання англійської мови в професійному контексті (залучення здобувачів до проектної діяльності, моделювання професійних ситуацій, заохочення до участі в конференціях, круглих столах, тренінгах тощо);

- забезпечення позитивного та підтримувального освітнього середовища (персоналізований підхід до студентів, урахування індивідуальних потреб та інтересів, позитивний зворотний зв'язок, створення спільнот, команд для обміну досвідом тощо);

- використання сучасних технологій та ресурсів (онлайн-платформи, онлайн-курси, лекції, використання автентичного матеріалу, соціальних мереж для запитань та підтримки одне одного);

- усвідомлення здобувачами практичної необхідності володіння англійською мовою

для успішної професійної реалізації, прагнення стати конкурентоспроможним фахівцем на сучасному ринку праці, зацікавленість культурою інших країн тощо.

Результати. Аналіз наукових досліджень і теоретичних джерел засвідчив, що результативність професійної підготовки та подальшої фахової діяльності значною мірою визначається характером і структурою мотиваційної сфери здобувачів освіти. Установлено, що внутрішня мотивація пов'язана з прагненням здобувачів до самостійного пізнання, інтелектуального зростання та особистісного самовдосконалення. Отримані результати свідчать, що саме перевага внутрішньої мотивації забезпечує підвищення рівня англійської професійно спрямованої підготовленості. Це визначає необхідність створення в освітньому середовищі таких педагогічних умов, які б сприяли активізації внутрішніх мотивів здобувачів – зокрема, формуванню позитивної навчальної самооцінки, орієнтації на досягнення особистісного та професійного зростання, розвитку інтересу до вивчення англійської мови та її використання у фаховій діяльності.

Висновки. Узагальнення теоретичних положень і результатів аналізу наукових джерел дає підстави стверджувати, що мотиваційна сфера майбутніх соціальних працівників є одним із детермінувальних чинників ефективності інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови. Установлено, що внутрішня мотивація, заснована на особистісному інтересі та прагненні до самореалізації, забезпечує більш високий рівень навчальної активності й сприяє глибокому засвоєнню професійно спрямованого англійського матеріалу. Отже, забезпечення мотиваційної підтримки, спрямованої на внутрішні стимули, є необхідною передумовою успішної реалізації інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому окресленні педагогічних умов інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці : Рута, 2004. 360 с.
3. Мартинова Р.Ю. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. № 4. 2012. С. 63–69.
4. Мукан Н.В., Пастирська І.Я., Кравець С.Ф. Можливості використання інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69, Т. 3. С. 54–58.
5. Петрук О.М. Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі. *Педагогічний дискурс*. 2010. № 8. С.176–180.
6. Павелків К. М. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок*, 2018, № 11(166), С. 79–85.
7. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. 350 с.

References

1. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichni entsyklopedychnyi slovnyk*. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne : Volynski oberegy. [in Ukrainian].
2. Ivanchuk, M. G. (2004). *Intehrovane navchannia: sutnist ta vykhovnyi potentsial*. (Vykhovannia osobystosti molodshoho shkoliara v umovakh intehrovanoho pidkhodu do navchannia). [Integrated learning: essence and educational potential. (Education of the personality of a junior high school student in the conditions of an integrated approach to learning)]. Chernivtsi : Ruta. [in Ukrainian].
3. Martynova, R. Yu. (2012). *Sutnist i struktura protsesualnoi intehratsii profesiinoi ta inshomovnoi movlennievoi diialnosti*. [The essence and structure of procedural integration of professional and foreign language speech activity]. *Naukovyi visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*, 4. 63–69. [in Ukrainian].
4. Mukan, N. V., Pastyrskaya, I. Ya., Kravets, S. F. (2020). *Mozhlyvosti vykorystannia intehratyvnoho pidkhodu u profesiinii inshomovnij pidhotovtsi fakhivtsiv*. [Possibilities of using an integrative approach in professional foreign language training of specialists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnij shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools*. 69, 54–58. [in Ukrainian].
5. Petruk, O. M. (2010). *Problema intehrovanoho pidkhodu do protsesu navchannia v naukovii literature*. [The problem of an integrated approach to the learning process in scientific literature]. *Pedahohichni dyskurs – Pedagogical discourse*, 8, 176–180. [in Ukrainian].
6. Pavelkiv, K. M. (2018). *Inshomovna pidhotovka maibutnix fakhivtsiv sotsialnogo profilu: Chynnyky ta superiechnosti v realizatsii* [Foreign language training of future social specialists: Factors and contradictions in implementation]. *Molod i rynek*, 11(166), 79–85. [in Ukrainian]
7. *Slovnyk suchasnoi lnhvistyky: poniattia i terminy* (2012). [Dictionary of modern linguistics: concepts and terms]. A. Zagnitko. Donetsk : DonNU. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: НОРМАТИВНИЙ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ВИМІРИ

Олійник О. М.

кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0001-8382-9751

Солошенко О. М.

кандидат історичних наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0003-2877-0237

У статті зроблена спроба комплексно визначити поняття ментального здоров'я через аналіз нормативно-правової бази та концептуальних підходів щодо визначення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу в сучасному науковому дискурсі.

З'ясовано, що терміни «психічне» та «ментальне» здоров'я часто використовуються як синоніми, проте останній набуває поширення завдяки своїй більшій комплексності. Проблематика психічного здоров'я є актуальною як у науковому, так і в практичному вимірі. Подолання викликів воєнного часу актуалізують проблеми збереження, підтримки та відновлення ментального здоров'я, яке охоплює кілька ключових компонентів: здатність долати щоденні стресові ситуації, зумовлені війною; навички вибудовувати та підтримувати міжособистісні стосунки; уміння ефективно вести професійну та соціальну діяльність; можливість реалізувати власний потенціал у надзвичайних умовах тощо. У статті наголошується, що державна політика реагує на виклики підтримки ментального здоров'я, що відображено в затвердженні низки ключових документів: Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року, Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки та інших. Всеукраїнська програма «Ти як?», ініційована Оленою Зеленською, є важливим кроком у формуванні культури піклування про ментальне здоров'я. На освітні заклади покладається ключова функція в реалізації державної політики, оскільки вони є осередками формування життєстійкості та навчання прийомів самопомогі. Це передбачає як включення складників психосоціальної підтримки в освітні програми, так і підвищення кваліфікації здобувачів вищої освіти та освітян. У висновках автори доводять, що збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в кризових умовах є стратегічним пріоритетом, який вимагає системної реалізації через поєднання законодавчих, навчальних та психологічних заходів.

Ключові слова: ментальне здоров'я, психічне здоров'я, Закон України, здобувачі вищої освіти, Концепція, воєнний час.

Oliinyk O. M., Soloshenko O. M. Mental health of higher education students in wartime: normative and conceptual dimensions

The article attempts a comprehensive definition of the concept of mental health through an analysis of the regulatory framework and conceptual approaches regarding higher education students in wartime within modern scientific discourse. It is established that the terms “psychological” and “mental” health are often used as synonyms; however, the latter is becoming more widespread due to its greater complexity. The issue of mental health is relevant in both scientific and practical dimensions. Overcoming wartime challenges actualizes the problems of preserving, supporting, and restoring mental health, which encompasses several key components: the ability to cope with daily stress caused by war; skills to build and maintain interpersonal relationships; the ability to effectively perform professional and social functions; and the opportunity to realize one's potential in emergency conditions. The article emphasizes that state policy responds to the challenges of mental health support, as reflected in the adoption of a number of key documents: the Law of Ukraine “On the System of Mental Health Care in Ukraine”, the “Concept for the Development of Mental Health Care in Ukraine until 2030”, the “National Mental Health and Psychosocial Support Program”, and others.

The All-Ukrainian mental health program "How Are You?" ("Ty yak?"), Initiated by Olena Zelenska, this is an important step in fostering a culture of care for mental health. Educational institutions play a key role in implementing state policy, as they serve as centers for building resilience and teaching self-help techniques. This involves both incorporating psychosocial support components into educational programs and providing professional development opportunities for students and educators. The authors conclude that preserving the mental health of higher education students in crisis conditions is a strategic priority that requires systemic implementation through a combination of legislative, educational, and psychological measures.

Keywords: mental health, psychological health, Law of Ukraine, higher education students, Concept, wartime.

Вступ. Широкомасштабна війна розгортається не лише на лінії зіткнення, де набуває фізичного та матеріального виміру, а й проектується у внутрішній простір людини, відбивається на психічному стані особистості, стає випробуванням для ментального здоров'я кожного українця. Подолання викликів воєнного часу ставить на порядок денний питання збереження, підтримки та відновлення психічного здоров'я.

Ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти, як майбутнього інтелектуального та економічного потенціалу країни, перетворилося на стратегічний пріоритет здоров'язбережувальної сфери та освітньої політики. Такий стан здоров'я визначається здатністю ефективно адаптуватися до стресових факторів воєнного часу; підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки; зберігати функціональність у професійній та соціальній сферах; знаходити можливості для повної реалізації свого внутрішнього ресурсу в кризових умовах тощо. Відповідно, різноманітні аспекти проблематики психічного здоров'я стали предметом пильної уваги та ґрунтовного обговорення на громадському, законодавчому, державному та науковому рівнях.

Нормативно-правова й концептуальна підтримка сфери ментального здоров'я обґрунтовує стратегічну пріоритетність регулювання питань психічного стану громадян України на загальнодержавному рівні, зокрема: у Законі України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025 р.) [6], Національній програмі психічного здоров'я та психосоціальної підтримки [14], Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року [9] та у відповідному Плані заходів на 2024–2026 роки з реалізації Концепції [16], Всеукраїнській програмі ментального здоров'я «Ти як?» [1] тощо.

У сучасному науковому дискурсі проблематика ментального здоров'я посідає провідне місце. Науковий інтерес до питань підтримки та збереження сталого психічного стану виник ще на початку 2000-х рр. і набув особливої актуальності з початком воєнних дій в Україні. Теоретичні та практичні виміри психологічного здоров'я вивчали О. Завгородня, В. Лефтеров, С. Мащак, Х. Кучвара Л. Калашникова, Ю. Руденко, С. Руденко та інші [4; 8]. Варто виокремити змістовні дослідження Н. Коструби, О. Фіщука, А. Курової, К. Кривошеї та інших щодо особливостей та трансформації ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах війни [2; 10; 11].

У роботах М. Житинської, Н. Макогончук, Н. Голярдик, О. Сергієні, Т. Демчука та інших доведено, що освітні заклади повинні виховувати в студентів відповідальне та ціннісне ставлення до ментального здоров'я, формувати навички щодо подолання складних обставин і швидкого психічного відновлення, мотивувати молодь до здорового способу життя [3].

Підсумком проведення широкого кола досліджень різних складників ментального здоров'я стало видання ґрунтовних монографій, у яких визначено актуальні виклики та окреслено шляхи підтримки психічного благополуччя, зокрема студентської молоді, в умовах обмеженої соціальної взаємодії [7].

Так, останнім часом науковці детально досліджують різноманітні аспекти ментального здоров'я. Проте доцільно провести комплексне визначення стану психічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу через призму чинних нормативно-правових та концептуальних засад.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз нормативно-правової бази та концептуальних підходів щодо визначення ментального

здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу.

Методи та методики дослідження. Під час дослідження використовували загальнонаукові методи, зокрема, загальнологічні, методи аналізу і синтезу. Результати вивчення нарративу проблеми в сучасній науці були структуровані, систематизовані та узагальнені.

Результати та дискусії. Концептуальні підходи до тлумачення терміна «ментальне здоров'я» передбачають опанування категорійного апарату, який охоплює його психологічний, медичний та соціальний зміст. Медичний підхід відповідно до Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я поняття «здоров'я» трактує як стан повного фізичного, душевного та соціального добробуту, а не тільки відсутність хвороб» [18]. Психологія визначає «здоров'я», як «фундамент гармонійного розвитку особистості, передумова ефективної діяльності організму, здатності до адаптації в умовах динамічного соціального середовища та повноцінної реалізації життєвого потенціалу людини» [8, с. 77]. У сучасному науковому дискурсі поняття «психічне» та «ментальне» здоров'я розглядають як тотожні. Обидві дефініції стосуються цілісного стану благополуччя людини та підкреслюють нерозривний зв'язок між його психологічним і фізичним станом.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ), «психічне здоров'я – це стан внутрішнього добробуту, що дозволяє людині розкривати свій потенціал, успішно долати стреси, працювати продуктивно та брати активну участь у житті громади. ВООЗ виділяє 7 складників психічного здоров'я: «усвідомлення цілісності та постійності власного фізичного й психічного Я; стійкість та передбачуваність переживань у типових ситуаціях; критичне осмислення себе та своєї діяльності; адекватність емоційних і поведінкових реакцій зовнішнім обставинам; здатність до самоконтролю та відповідність нормам; здатність до організації власної життєдіяльності; гнучкість поведінки та адаптація до змін життєвих обставин» [17].

Еволюція українського правової та концептуальної основ психічного здоров'я є підтвердженням стратегічної пріоритетності цього

напрямку державної політики. Так, Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» в ст. 1 визначає «психічне здоров'я» як «складову загального здоров'я та стан благополуччя, а не лише відсутність психічних та поведінкових розладів, за якого кожна особа може реалізувати власний потенціал, впоратися із життєвими труднощами, продуктивно і плідно навчатися та працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти» [6].

Таке розуміння «психічного здоров'я» дає підстави використовувати термін як синонім ментальному здоров'ю.

На вебсайті Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» пропонується таке визначення: «ментальне здоров'я – це стан психологічного добробуту, який дозволяє людині справлятися зі стресом, реалізовувати здібності, навчатися та працювати, робити внесок у життя своєї громади. Ментальне здоров'я є невід'ємною частиною загального фізичного стану. Психічний добробут забезпечує можливість особистості та суспільства ефективно приймати рішення, вибудовувати конструктивні взаємини й творити сприятливе середовище для життя» [1].

Спираючись на дослідження А. Маслоу, А. Курова зазначає, що базовими характеристиками психічного здоров'я вважають такі чинники: «адекватна оцінка навколишньої дійсності та об'єктивність сприйняття; концентрація на вирішенні конкретних проблем; здатність перебувати наодинці без почуття тривоги чи дискомфорту, уміння знаходити внутрішню рівновагу; автономність і незалежність від зовнішніх впливів; спроможність переживати глибокі, сильні емоції; почуття єдності й співпричетності до людства, емпатійність, доброзичливість та схильність до співпереживання; розвинуте почуття гумору як показник гнучкості мислення та стійкості до стресу; прийняття можливості помилятися та здатність навчатися на власному досвіді тощо» [11, с. 103].

Н. Коструба та О. Фішук доводять, що ментальне здоров'я, як стан психологічного благополуччя, залежить від здатності до емоційної регуляції, гнучкості мислення, соціального благополуччя тощо [10, с. 10].

Отже, поняття «ментальне здоров'я» вирізняється широтою і охоплює триаду благополуччя (психологічне, емоційне та соціальне). Воно передбачає такий стан, за якого людина здатна усвідомити, повноцінно розкрити та реалізувати свої особистісні можливості.

Один із нагальних викликів сьогодення – це формування культури ментального / психічного здоров'я населення України, особливо молоді. У незалежній Україні поступово формувалося правове поле щодо гарантування та моніторингу здоров'я населення, зокрема ментального благополуччя. Так, у Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993 р.) питанням психічного здоров'я українців присвячені статті 3, 351, 53, 63. У Законі поняття «здоров'я» визначається як «стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або порушень структур та функцій організму» (ст. 3) [5].

Воєнна агресія на Сході України актуалізувала проблеми захисту психічного здоров'я українців. У грудні 2017 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України схвалено «Концепцію розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року». Мета документа – «створити цілісну, ефективну систему охорони психічного здоров'я, яка функціонує в єдиному міжвідомчому просторі, забезпечує покращення якості життя та дотримання прав і свобод людини» [9].

Від початку широкомасштабної російської агресії підтримка і відновлення ментального здоров'я стали пріоритетними завданнями державної політики та суспільного фокусу. В умовах війни стресові чинники, які найбільше впливають на ментальне здоров'я людини, є вкрай сильними і потребують всебічного, глибокого аналізу та вивчення щодо їх запобігання та подолання як у теоретичній, так і в практичній площині [12, с. 38].

У червні 2022 р., у відповідь на виклики війни, Офіс першої леді, Міністерство охорони здоров'я та партнерські організації ініціювали «Національну програму психічного здоров'я та психосоціальної підтримки». Ця програма є логічним продовженням ініціативи «Без бар'єрів» і спрямована на усунення всіх перешкод, спричинених воєнними наслід-

ками для психоемоційного стану громадян України [13]. Паралельно О. Зеленська започаткувала проєкт «Реабілітація травм війни в Україні», який передбачає комплекс заходів за трьома ключовими напрямками: освітнім, матеріально-технічним та нормативно-правовим [15]. Крім того, з травня 2022 р., за сприяння держави у сфері охорони психічного здоров'я, успішно впроваджується Всеукраїнська програма «Ти як?». Метою ініціативи є формування свідомого та відповідального ставлення до власного ментального здоров'я [1]. На ресурсах платформи є можливість отримати інформацію щодо актуальних питань, ознайомитися з методичними матеріалами щодо збереження та відновлення ментального здоров'я, надається можливість отримати фахові консультації та поради від спеціалістів через «гарячі лінії» та онлайн-канали. Особливо важливо знайомити молодь зі змістом платформи Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», використовувати її матеріали в освітньому процесі та під час виховних заходів.

Освітня спільнота відіграє важливу роль у здійсненні державної політики щодо ментального здоров'я. Підтвердженням цього є той факт, що в червні 2024 р. з метою послідовного втілення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року затверджено деталізований План заходів на 2024–2026 рр. З огляду на те, що План містить 24 цільові завдання, доцільно зосередити увагу на таких ключових із них: забезпеченні послідовності та стабільності державної політики у сфері психічного здоров'я; гарантуванні доступності та безперервності послуг у сфері психічного здоров'я для всіх верств населення; розбудові мережі громадських просторів «Центри життєстійкості» як центрів підтримки психологічного благополуччя; створенні сприятливих умов для надання психоемоційної та психосоціальної допомоги всім верствам суспільства, особливо молоді; популяризації та організації оздоровчих заходів як інструменту покращення ментального й фізичного благополуччя; імплементації розвитку навичок життєстійкості та самопомоги як обов'язкового елементу

навчальних планів на всіх освітніх рівнях; перегляді освітніх програм та включення до них компонента ментального здоров'я й психосоціальної підтримки; запровадження програм професійного розвитку та менторської підтримки для працівників освітньої галузі з питань психологічного здоров'я [16].

З метою забезпечення сталості державної політики у сфері психічного здоров'я в січні 2025 р. ухвалено Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні». «Цей Закон встановлює правові, управлінські, фінансові та соціальні основи функціонування системи ментального благополуччя в Україні з метою забезпечення доступності та якості послуг, дотримання прав осіб із психічними розладами та іншими проблемами, пов'язаними з психічним здоров'ям, запобігання виникненню психічних розладів, сприяння формуванню психологічного благополуччя та розвитку особистості, а також усунення факторів, що негативно впливають на психічний стан населення» [6]. У Законі визначено 16 завдань державної політики у сфері охорони психічного здоров'я, серед яких пріоритетні: «розроблення і виконання програм профілактики психічних розладів, інших проблем, що стосуються психічного здоров'я, підтримання психологічного благополуччя населення; поширення доступної інформації та проведення просвітницьких заходів щодо психічного здоров'я; сприяння інклюзивності, створення безбар'єрного середовища, сприяння адаптації та інтеграції в суспільство осіб, які мають психічні розлади, інші проблеми, що стосуються психічного здоров'я тощо» [6].

Отже, законодавча база та концептуальні підходи з питань психічного благополуччя постійно еволюціонують та оптимізуються, демонструючи адекватну відповідність державним пріоритетам і новим викликам, зумовленим часом.

Висновки. У сучасному науковому дискурсі поняття «ментальне здоров'я» та «психічне здоров'я» використовують як синоніми. Водночас термін «психічне здоров'я» частіше застосовують у нормативно-правовій площині. Сутність ментального / психічного здоров'я, яке залежить від численних чинників, полягає в стані загального благополуччя, за якого індивід здатен реалізувати свій потенціал, ефективно долати кризові ситуації, та продуктивно провадити професійну діяльність. Збереження, відновлення та нейтралізація негативних впливів на ментальне здоров'я в умовах воєнного часу визнають основними викликами сьогодення. Заклади вищої освіти відіграють центральну роль у втіленні зазначених державних ініціатив, будучи платформами для розвитку життєстійкості та вмінь самопомогі. Це зумовлює необхідність інтегрувати елементи психосоціальної підтримки в навчальні плани та якісну підготовку фахівців. Адже збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в кризових умовах є стратегічним пріоритетом, який вимагає системної реалізації через поєднання законодавчих, навчальних та психологічних заходів.

У подальшому доцільно вивчити, проаналізувати та запропонувати основні напрями психологічного супроводу здобувачів у ЗВО й надати рекомендації щодо підтримки та покращення їх ментального здоров'я під час освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: <https://howareu.com>.
2. Єременко Н. П., Ковальова Н. В., Ужвенко В. А. Психічне здоров'я студентської молоді України під час війни : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». Переяслав, 2023. Вип. 92. С. 90–93.
3. Кривошей К. Ю. Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2024. Вип. 71. Т. 2. С. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11>.
4. Курова А.В. Основні особистісні компоненти психологічного здоров'я молоді. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія»)*. 2023. Вип. 12 (30). С. 673–686. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)).
5. Курова А. В. Потенціал сучасної української молоді в умовах військового стану. *Габітус: наук. журн. Одеса : Гельветика*, 2023. Вип. 45. С. 232–237. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.38>.

6. Житинська М. О. Формування резильєнтності здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Ментальне здоров'я особистості та організації* : колективна монографія. Академія праці, соціальних відносин і туризму / За заг. ред. : Г. А. Приба, Л. Є. Бегези. Київ : ТОВ «Типографія на монографія. АМГ», 2024. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29969.61284/4>.
7. Макогончук Н., Голярдик Н., Гевко О. Психічне та психологічне здоров'я особистості в парадигмі сучасної вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59. Том 2. 2023. С. 270–276. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-41>.
8. Сергієні О. В., Демчук Т. П. Трансформація компонентів психічного здоров'я студентів під час навчання в умовах реформування вищої освіти. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2020. № 3 (19). С. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-3-13>.
9. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я. *Теоретичні та прикладні аспекти. Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 124–137. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03>.
10. Лефтеров В. О. Психологічна практика та надання психологічних послуг в умовах воєнного стану. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С.138–141.
11. Мащак С. О., Кучвара Х. Б. Особливості суб'єктивного благополуччя українців в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 6. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.1>.
12. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон України. *Відомості Верховної Ради України* від 26.01.1993 р. № 4. Ст. 19.
13. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні : Закон України. *Голос України* від 7.02.2025 р. № 26. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2024. 188 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>;
14. Ментальне здоров'я особистості та організації: колективна. Академія праці, соціальних відносин і туризму / За заг. ред. : Г. А. Приба, Л. Т. Бегези. Київ : ТОВ «Типографія на монографія. АМГ», 2024. 518 с. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.29969.61284/4>.
15. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Випуск 1(3). С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>.
16. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. *Урядовий кур'єр* від 13.02.2018 р. № 30.
17. Коструба Н., Фіщук О. Психічне здоров'я в умовах кризи : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 180 с.
18. Курова А. В. Психологічне здоров'я молоді в умовах невизначеності: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Видавець Бихун В.Ю., 2023. 344 с.
19. Олійник О. М., Солошенко О. М. До питання наративу ментального здоров'я в освітній діяльності. *Новий колегіум*. 2024. № 3 (115). С. 37–43. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/newcollegium/article/view/16078>.
20. Офіс першої леді, МОЗ та партнери запускають Національну програму психічного здоров'я та психо-соціальної підтримки. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/ofis-pershoyi-ledi-moz-ta-partneri-zapuskayut-nacionalnu-programu-psihichnogo-zdorovya-ta-psihosocialnoyi-pidtrim-ki>.
21. Пріоритети МОН: психологічна підтримка учасників освітнього процесу на всіх рівнях. URL: <https://mon.gov.ua/news/prioriteti-mon-psikhologichna-pidtrimka-uchasnikiv-osvitnogo-protsesu-na-vsikh-rivnyakh>
22. Реабілітація травм війни в Україні. URL: <https://rehabilitation.org.ua/>.
23. Про затвердження Плану заходів на 2024-2026 роки з реалізації Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/572-2024-%D1%80#Text>.
24. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. Статут № 995_599 від 22.07.1946. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/140927_140927.
25. Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я в Україні. URL: <https://phc.org.ua/news/scho-vazhlivo-znati-pro-psikhichne-dorovya#:~:text=%D0%97%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B8>.

References

1. Vseukrainska prohrama mentalnogo zdorovia "Ty yak?" [All-Ukrainian Mental Health Program "How Are You?"]. Retrieved from: <https://howareu.com> [in Ukrainian].
2. Yeremenko, N.P., Kovalova, N.V., & Uzhvenko, V.A. (2023). Psykhichne zdorovia studentskoi molodi Ukrainy pid chas viiny [Mental health of Ukrainian student youth during the war]. In *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii – Trends and prospects for the development of science and education in the context of globalization* (Iss. 92, pp. 90–93). Pereiaslav. [in Ukrainian].
3. Kryvoshei, K.Yu. (2024). Vplyv stresu na zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiskovoho konfliktu [The impact of stress on higher education students in conditions of military conflict]. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Innovative Pedagogy. Theory and Methods of Professional Education*, 71(2), 57–63. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11> [in Ukrainian].
4. Kurova, A.V. (2023). Osnovni osobystisni komponenty psykhologichnogo zdorovia molodi [Basic personal components of youth psychological health]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii "Pedahohika", Serii "Psykhohiia") – Perspectives and Innovations of Science (Series "Pedagogy", Series "Psychology")*, 12(30), 673–686. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)) [in Ukrainian].
5. Kurova, A.V. (2023). Potensial suchasnoi ukrainskoi molodi v umovakh viiskovoho stanu [The potential of modern Ukrainian youth under martial law]. *Habitus – Habitus*, 45, 232–237. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.38> [in Ukrainian].
6. Zhytynska, M.O. (2024). Formuvannia rezylientnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiny [Formation of resilience of higher education students in wartime]. In H. A. Priba & L. Ye. Beheza (Eds.), *Mentalne zdorovia osobystosti ta orhanizatsii – Mental Health of Personality and Organization* (collective monograph). Kyiv : TOV "Typohrafiia na monohrafiia. AMH". <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29969.61284/4> [in Ukrainian].
7. Makohonchuk, N., Holiardyk, N., & Hevko, O. (2023). Psykhichne ta psykhologichne zdorovia osobystosti v paradyhmi suchasnoi vyshchoi osvity [Mental and psychological health of the individual in the paradigm of modern higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 59(2), 270–276. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-41> [in Ukrainian].
8. Serhiien, O.V., & Demchuk, T.P. (2020). Transformatsiia komponentiv psykhichnogo zdorovia studentiv pid chas navchannia v umovakh reformuvannia vyshchoi osvity [Transformation of components of students' mental health during higher education reform]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of Modern Psychology*, 3(19), 108–116. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-3-13> [in Ukrainian].
9. Zavhorodnia, O.V. (2017). Problema psykhologichnogo zdorovia: teoretychni ta prykladni aspekty [The problem of psychological health: theoretical and applied aspects]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 3, 124–137. <https://doi.org/10.35774/pis2017.03> [in Ukrainian].
10. Lefterov, V.O. (2022). Psykhologichna praktyka ta nadannia psykhologichnykh posluh v umovakh voiennoho stanu [Psychological practice and provision of psychological services under martial law]. In *Osobystist ta suspilstvo v tsyfrovu eru: psykhologichnyi vymir – Personality and Society in the Digital Era: Psychological Dimension* (pp. 138–141). Odesa : National University "Odesa Law Academy". [in Ukrainian].
11. Mashchak, S.O., & Kuchvara, Kh.B. (2022). Osoblyvosti subiektyvnoho blahopoluchchia ukraintsev v umovakh viiny [Features of subjective well-being of Ukrainians during the war]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykhohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 6, 5–10. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.1> [in Ukrainian].
12. Zakon Ukrainy "Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro okhoronu zdorovia" [Law of Ukraine "Fundamentals of Health Care Legislation of Ukraine"]. (1993). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 4, Art. 19. [in Ukrainian].
13. Zakon Ukrainy "Pro systemu okhorony psykhichnogo zdorovia v Ukraini" [Law of Ukraine "On the Mental Health Care System in Ukraine"]. (2025). *Holos Ukrainy*, 26. [in Ukrainian].
14. Kremen, V.H. (Ed.). (2024). Zakhyst i pidtrymka mentalnogo zdorovia ukraintsev v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi [Protection and support of Ukrainians' mental health under martial law: challenges and responses]. Kyiv. <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188> [in Ukrainian].
15. Priba, H.A., & Beheza, L.T. (Eds.). (2024). *Mentalne zdorovia osobystosti ta orhanizatsii [Mental health of personality and organization]*. Kyiv : TOV "Typohrafiia na monohrafiia. AMH". <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.29969.61284/4> [in Ukrainian].
16. Kalashnykova, L.V., Rudenko, Yu.Yu., & Rudenko, S.A. (2024). Rozuminnia sutnosti mentalnogo zdorovia v konteksti kompleksnogo pidkhodu [Understanding the essence of mental health in the context of a comprehensive approach]. *Naukovi zapysky. Serii: Psykhohiia – Scientific Notes. Series: Psychology*, 1(3), 74–81. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10> [in Ukrainian].

17. Kontsepsiia rozvytku okhorony psykhičnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku [Concept for the development of mental health care in Ukraine until 2030]. (2018). Uriadovyi kurier, 30. [in Ukrainian].
18. Kostruba, N., & Fishchuk, O. (2023). Psykhichne zdorovia v umovakh kryzy [Mental health in conditions of crisis]. Lutsk : Vezha-Druk. [in Ukrainian].
19. Kurova, A.V. (2023). Psykholohichne zdorovia molodi v umovakh nevyznachenosti: sotsialno-psykholohichni vymiry [Psychological health of youth in conditions of uncertainty: socio-psychological dimension]. Kyiv : Vydavets Bykhun V. Yu. [in Ukrainian].
20. Oliinyk, O.M., & Soloshenko, O.M. (2024). Do pytannia naratyvu mentalnoho zdorovia v osvittii diialnosti [On the issue of the mental health narrative in educational activities]. Novyi kolehium – New Collegium, 3(115), 37–43. Retrieved from: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/newcollegium/article/view/16078> [in Ukrainian].
21. Ofis pershoi ledi, MOZ ta partnery zapuskaiut Natsionalnu prohramu psykhičnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky [The First Lady's Office, the Ministry of Health and partners launch the National Mental Health and Psychosocial Support Program]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/news/ofis-pershoyi-ledi-moz-ta-partneri-zapuskayut-nacionalnu-programu-psihičnoho-zdorovya-ta-psihsotsialnoi-pidtrimki> [in Ukrainian].
22. Priorytety MON: psykholohichna pidtrymka uchashnykiv osvithnoho protsesu na vsikh rivniakh [MES priorities: psychological support of participants in the educational process at all levels]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/priorytety-mon-psykholohichna-pidtrimka-uchashnykiv-osvithnoho-protsesu-na-vsikh-rivnyakh> [in Ukrainian].
23. Reabilitatsiia travm viiny v Ukraini [Rehabilitation of war trauma in Ukraine]. Retrieved from: <https://rehabilitation.org.ua/> [in Ukrainian].
24. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennia Planu zakhodiv na 2024–2026 roky z realizatsii Kontsepsii rozvytku okhorony psykhičnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku" [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Action Plan for 2024–2026..."]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/572-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
25. Statut (Konstytutsiia) Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia [Constitution of the World Health Organization]. (1946). Retrieved from: https://zakononline.com.ua/documents/show/140927_140927 [in Ukrainian].
26. Tsentri hromadskoho zdorovia Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy [Public Health Center of the Ministry of Health of Ukraine]. Retrieved from: <https://phc.org.ua/news/scho-vazhlyvo-znati-pro-psykhichne-zdorovya#:~:text=%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8F> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.11.2025

Стаття прийнята 07.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Павлова В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
ORCID ID: 0000-0001-6534-2050

У статті здійснено структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як ключової професійної характеристики, що визначає ефективність педагогічної діяльності. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО розглядається як багатокомпонентне утворення, яке поєднує знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для результативної взаємодії зі здобувачами та колегами і є інтегральною якістю, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію, містить знання й навички комунікації, розвиток емоційного інтелекту, дотримання етичних норм та використання різних засобів спілкування, формуючи основу якісного освітнього процесу. Виокремлено чотири основні складники: когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний. Когнітивний компонент забезпечує теоретичне підґрунтя комунікації, включно зі знаннями про сутність, закономірностями та стратегіями педагогічного спілкування. Комунікативно-мовленнєвий компонент охоплює вербальні й невербальні навички, що формують професійний дискурс викладача. Соціально-перцептивний компонент спрямований на розвиток емпатії, педагогічного такту та здатності до рефлексії, що забезпечує розуміння індивідуальних особливостей студентів. Інтерактивний компонент відображає практичний аспект комунікативної компетентності, зокрема організацію навчального діалогу, групової роботи та конструктивне вирішення конфліктів.

Усі складники перебувають у тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему, яка визначає професійну готовність викладача до ефективної педагогічної діяльності. Здійснений аналіз дає змогу окреслити перспективи формування комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки, що передбачає інтеграцію інноваційних освітніх технологій, розвиток емоційного інтелекту та вдосконалення практико орієнтованих методів навчання. Отримані результати можуть бути використані для оцінювання комунікативної компетентності майбутніх викладачів і діагностування її рівня, а також для визначення напрямів подальшого професійного розвитку комунікативно гнучкого, соціально відповідального та професійно компетентного викладача.

Ключові слова: комунікативна компетентність майбутнього викладача, компоненти та критерії комунікативної компетентності майбутнього викладача.

Pavlova V. V. Structural analysis of the communicative competence of a future teacher at higher education institutions

The article presents a structural analysis of the communicative competence of future higher education teacher as a key professional characteristic that determines the effectiveness of pedagogical activity. Communicative competence of a future university teacher is considered as a multi-component construct that integrates knowledge, skills, abilities, and personal qualities necessary for effective interaction with students and colleagues. It is defined as an integral quality that ensures successful pedagogical communication, encompassing communication knowledge and skills, the development of emotional intelligence, adherence to ethical norms, and the use of diverse means of interaction, thereby forming the foundation of a high-quality educational process.

Four main components are distinguished: cognitive, communicative-speech, social-perceptive, and interactive. The cognitive component provides the theoretical basis of communication, including knowledge of the essence, regularities, and strategies of pedagogical interaction. The communicative-speech component covers verbal and non-verbal skills that shape the professional discourse of the teacher. The socio-perceptive component focuses on the development of empathy, pedagogical tact, and reflective abilities, ensuring understanding of students' individual characteristics. The interactive component reflects the practical dimension of communicative competence, including the organization of educational dialogue, group work, and constructive conflict resolution.

All components are closely interconnected, forming a holistic system that defines a teacher's professional readiness for effective pedagogical activity. The conducted analysis outlines the prospects for developing communicative competence in the process of professional training, which involves the integration of innovative educational technologies, the enhancement of emotional intelligence, and the improvement of practice-oriented teaching methods. The obtained results may be used to assess the communicative competence of future teachers, determine their competence levels, and identify directions for further professional development of a communicatively flexible, socially responsible, and professionally competent educator.

Keywords: *communicative competence of a future higher education teacher; components and criteria of communicative competence of a future higher education teacher.*

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена дедалі більшими вимогами до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, які мають не лише володіти ґрунтовними знаннями у своїй галузі, а й демонструвати високий рівень комунікативної компетентності. У сучасних умовах інтеграції України до європейського освітнього простору та впровадження компетентнісного підходу комунікативна компетентність постає як ключовий чинник ефективної педагогічної діяльності. Недостатня деталізація структури комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти створює труднощі для її цілеспрямованого формування в освітньому середовищі.

Питання професійної комунікативної компетентності розкрито в роботах С. Александрової, Д. Годлевської, О. Загородної, Н. Зверевої, Л. Мороз С. Симоненко, Т. Шарової та ін., проте подальшого дослідження вимагають аспекти, пов'язані зі структурою комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО.

Мета дослідження – провести структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти та визначити її складники.

Відповідно до мети, ми визначили завдання дослідження: розкрити сутність поняття «комунікативна компетентність» у контексті професійної діяльності викладача ЗВО, визначити структуру, ключові компоненти та критерії комунікативної компетентності майбутнього викладача, окреслити перспективи формування комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів.

Методи та методики дослідження. У дослідженні, що здійснювалося в межах теоретико-методологічного аналізу, застосовано метод порівняльного аналізу для зіставлення різних наукових підходів до визна-

чення поняття та структури комунікативної компетентності майбутніх викладачів, метод системного аналізу для виявлення структури та взаємозв'язків між компонентами комунікативної компетентності майбутніх викладачів, метод узагальнення й інтерпретації для формування моделі комунікативної компетентності викладача ЗВО. Відповідно, процедура дослідження містила вивчення та систематизацію наукових джерел з проблеми комунікативної компетентності, визначення основних підходів до структурування компетентності, побудову структурно-компонентної моделі з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Результати. У сучасній системі вищої освіти комунікативна компетентність викладача постає як фундаментальний елемент його професійної компетентності. Вона забезпечує результативну педагогічну взаємодію зі студентами, колегами та адміністрацією, сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, що стимулює розвиток критичного мислення, творчості й самостійності здобувачів. Крім того, комунікативна компетентність визначає здатність викладача до наукової комунікації, яка реалізується через участь у конференціях, публікаціях та дискусіях, а також забезпечує ефективне впровадження освітніх інновацій, особливо в умовах цифровізації та змішаних форм навчання.

Соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів у період здобуття ступеня магістра, за трактуванням Н. Волкової та співавторів, постає як цілеспрямований і систематичний процес накопичення позитивних кількісних та якісних змін. Вона забезпечує здатність ефективно взаємодіяти як у межах професійно-комунікативного середовища, так і в ширшому соціальному просторі, реалізуючи соціально-комунікативну діяльність, що охоплює встановлення та розвиток

міжособистісних контактів зі студентами, колегами, фахівцями й роботодавцями. До змісту цього процесу належать обмін інформацією, вироблення спільних стратегій співпраці та досягнення поставлених цілей шляхом управління комунікативними процесами [8].

За твердженням Н. Лупак, комунікативна компетентність майбутнього викладача є провідним інтегративним утворенням, що визначає результативність його професійної діяльності в умовах модернізації освітнього простору, її формування ґрунтується на використанні індивідуальних психофізичних ресурсів та засвоєнні системи знань про закономірності й принципи комунікативної взаємодії [2].

На думку Ю. Луцик, Л. Пікулицької та Г. Циганок, комунікативна компетентність викладача ЗВО є обов'язковою передумовою для виконання науково-педагогічних функцій. Педагогічна діяльність за своєю природою розглядається сучасною психолого-педагогічною наукою як комунікативна, а особистість як ієрархія внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що становлять її комунікативне ядро [3].

Ми розглядаємо комунікативну компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає результативність педагогічної взаємодії та комунікації в освітньому середовищі. Вона охоплює усвідомлення значущості комунікації як базового ресурсу професійної діяльності, засвоєння комплексу знань, умінь і навичок у сфері комунікативної взаємодії, розвиток емоційного інтелекту та здатності до самопізнання в ролі комунікативної особистості. Важливими складниками є дотримання етичних норм спілкування та вміння ефективно застосовувати вербальні, невербальні й цифрові засоби комунікації. Така компетентність є підґрунтям продуктивної взаємодії зі здобувачами, колегами та академічною спільнотою, сприяє успішному розв'язанню професійних завдань і забезпечує підвищення якості освітнього процесу.

Так, комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО – це інтегральна якість, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію, містить знання й навички комунікації, розвиток емоційного інтелекту, дотримання етичних норм та використання різних засобів

спілкування, формуючи основу якісного освітнього процесу.

Аналізуючи наукові підходи щодо структури комунікативної компетентності, фіксуємо різні класифікації структури, проте сучасні моделі виокремлюють три інваріантні групи її складників. Першою є когнітивна компонента, що охоплює знання мовних норм і жанрів мовлення, комунікативних стратегій, правил доречності висловлювань, а також уявлення про культурні та професійні контексти. Вона становить концептуальний фундамент комунікації. Другою є соціальна компонента, яка містить соціальну перцепцію, емпатію, здатність розпізнавати ролі, статуси й очікування, уміння регулювати взаємодію та інтерпретувати соціальні сценарії, забезпечуючи узгодженість комунікативного процесу. Третьою є мовленнєва (операційна) компонента, що передбачає володіння навичками побудови усних і письмових висловлювань, логічної організації викладу, використання стратегій і тактик мовлення, а також семантичних та стилістичних засобів. Саме вона є практичним інструментом реалізації комунікативної компетентності. У синтезі ці три складники формують інтегральну здатність до успішної, доречної та ефективної взаємодії, забезпечуючи професійну, культурну й ситуаційну адекватність комунікації [6].

Комунікативна компетентність викладача ЗВО має складну, багаторівневу структуру. У педагогічній науці традиційною вважається модель, що структурує комунікативну компетентність викладача на кілька взаємопов'язаних компонентів. Дослідники (Т. Гринченко, В. Асадчих, М. Бернавська та ін.) найчастіше виокремлюють чотири основні блоки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний [4].

Н. Волкова та О. Лебідь розглядають комунікативну компетентність майбутніх фахівців як систему, що налічує чотири взаємопов'язані складники:

- мотиваційно-ціннісний охоплює мотиви, які узгоджуються з цілями та завданнями комунікативної діяльності: готовність до взаємодії, орієнтація на гуманістичні принципи спілкування й прагнення до вдосконалення власних комунікативних здібностей;

- когнітивний передбачає знання про сутність й особливості процесу спілкування, як загального, так і професійного, та передбачає розуміння різних стилів комунікації, зокрема усвідомлення власного стилю;

- діяльнісний представлений набором практичних умінь і навичок, серед яких організаційно-управлінські, експресивні та перцептивно-рефлексивні;

- особистісно-емоційний охоплює індивідуальні риси та емоційні прояви, що визначають позицію учасника комунікації здатність до емпатії, рефлексії, комунікабельність, уважність і стійкість до стресу [1].

Як бачимо, дотепер в науковій літературі немає єдиного підходу до структури комунікативної компетентності. Найбільш розповсюдженими, як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі є трикомпонентні структури.

В. Теслюк та О. Паскаленко, досліджуючи комунікативну компетентність майбутнього викладача, визначають її структуру як таку, що налічує чотири ключові складники: когнітивний (пізнавальний), комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний. Усі ці компоненти функціонують у тісному взаємозв'язку та утворюють єдину цілісну систему [5].

До структури комунікативної компетентності майбутніх педагогів-філологів І. Галян та ін. зараховують гностичний (здатність розуміти інших), експресивний (здатність виражати себе) та інтерактивний (здатність організувати взаємодію з іншими) компоненти процесу спілкування [7].

У дослідженні ми орієнтуємося на структуру комунікативної компетентності, запропоновану В. Теслюк та О. Паскаленко, тому детально проаналізуємо зміст її складників.

Когнітивний (пізнавальний) компонент відображає систему знань, необхідних майбутньому викладачеві для результативної комунікації. До його змісту належать:

- знання про сутність, різновиди та функції комунікації в освітньому процесі;

- уявлення про закономірності спілкування, чинники успішності та можливі бар'єри;

- розуміння норм і правил професійної педагогічної взаємодії;

- знання мовленнєвих стратегій і стилів педагогічного спілкування;

- усвідомлення ролі викладача як комунікатора та фасилітатора навчання.

Цей складник є ключовим інструментом професійної діяльності викладача, адже саме мовлення є основним засобом навчання.

Соціально-перцептивний компонент охоплює вміння, спрямовані на сприйняття, розуміння та оцінювання співрозмовників. Він передбачає:

- здатність розпізнавати психологічні стани, наміри та реакції студентів;

- емпатію та емоційну чутливість;

- навички створення довірливого контакту й позитивного психологічного клімату;

- уміння враховувати індивідуальні особливості студентів у комунікації;

- розвиток педагогічного такту, спостережливості та рефлексії.

Цей компонент забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, сприяє адаптації комунікативної поведінки та формуванню партнерських стосунків зі здобувачами освіти.

Інтерактивний компонент охоплює практичні навички, що забезпечують активну взаємодію в процесі спілкування, а саме:

- володіння різними формами та методами педагогічної взаємодії;

- уміння організувати спільну діяльність і групову роботу;

- навички ведення дискусій, фасилітації, модерації та стимулювання навчального діалогу;

- здатність конструктивно вирішувати конфлікти й долати комунікативні бар'єри;

- уміння управляти динамікою взаємодії та підтримувати активність аудиторії.

Інтерактивний складник відображає практичний вимір комунікативної компетентності та забезпечує ефективне педагогічне спілкування в реальних умовах навчального процесу.

Усі чотири компоненти перебувають у взаємозалежності: когнітивний формує знання, комунікативно-мовленнєвий – засоби їх вираження, соціально-перцептивний – розуміння співрозмовника, а інтерактивний – організацію реальної взаємодії.

Разом вони формують цілісну комунікативну компетентність майбутнього викладача, необхідну для ефективної професійної діяльності.

Відповідно критеріями та показниками оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів виступили:

1. Когнітивно-інформаційний критерій (знання про комунікацію) визначає рівень теоретичної підготовки здобувача освіти у сфері професійної педагогічної взаємодії. Його показниками є: розуміння сутності та функцій педагогічного спілкування, знання його етапів, принципів і закономірностей; орієнтація у стилях та стратегіях комунікації (авторитарному, демократичному, партнерському) та здатність оцінювати їх ефективність у різних педагогічних ситуаціях; усвідомлення бар'єрів комунікації (психологічних, соціальних, мовленнєвих, технічних) і шляхів їх подолання; знання етичних норм педагогічного спілкування, що містять правила професійної етики, толерантність і педагогічний такт.

2. Комунікативно-мовленнєвий критерій (розвиток мовленнєвих умінь) характеризує рівень сформованості вербальних і невербальних навичок. До його показників належать: чіткість, логічність і структурованість мовлення, здатність доступно та аргументовано передавати інформацію; багатство мовних засобів і володіння педагогічним дискурсом (термінологія, приклади, логічні зв'язки, адаптація мови до рівня аудиторії); ефективність невербальної комунікації (міміка, жести, пози, темп мовлення, інтонація) та вміння керувати їх впливом; здатність слухати й підтримувати діалог через активне слухання, уточнення, перефразування та збереження комунікативного контакту.

3. Емоційно-емпатійний критерій (здатність розуміти інших) оцінює рівень розвитку емпатії, рефлексії та соціального сприймання. Його показниками є: емпатійність, тобто здатність відчувати емоційний стан співрозмовника й коригувати власну поведінку; соціальна чутливість, що проявляється в умінні розпізнавати настрої, мотиви та рівень готовності студентів сприймати інформацію; педагогічна рефлексія, яка передбачає аналіз власних комунікативних дій, визначення помилок і шляхів їх удосконалення; уміння встановлювати та підтримувати психологічний контакт, створюючи доброзичливу й комфортну атмосферу спілкування.

4. Діяльнісно-інтерактивний критерій (здатність організувати комунікативну взаємодію) відображає вміння будувати ефективну співпрацю зі студентами та колегами, а також внутрішню готовність до професійного спілкування. Його показниками є: організація навчального діалогу через постановку відкритих і проблемних запитань, стимулювання дискусії та залучення всіх учасників; ведення професійних дискусій з аргументованим висловленням думок, коректним запереченням й узгодженням позицій; конструктивне вирішення конфліктних ситуацій, зниження напруги та попередження непорозумінь; управління групою динамікою, що містить координацію роботи в групах, розподіл ролей, підтримання активності та співпраці.

Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти має здійснюватися послідовно та системно – як невід'ємна частина загального процесу розвитку їхньої професійної майстерності. Цей процес передбачає інтеграцію загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, а також активне використання інтерактивних технологій, освітня діяльність повинна бути спрямована на формування стійкої готовності до творчого саморозвитку й самореалізації, виховання толерантної особистості та потребує від майбутнього викладача усвідомлення власної «Я-концепції» і моделей поведінки.

Перспективи формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів полягають у модернізації освітнього процесу, інтеграції інноваційних технологій та розвитку міждисциплінарних підходів, що забезпечують готовність викладача до ефективної професійної взаємодії.

Оскільки комунікативна компетентність охоплює емоційний компонент і поведінкові патерни, її розвиток має ґрунтуватися на психологічному підході, що допомагає здобувачам краще пізнати себе й інших, а також удосконалити міжособистісні взаємини.

Так, комунікативна компетентність викладача вищої школи є ключовим елементом професійної компетентності, адже забезпечує ефективну взаємодію зі студентами, колегами та освітнім середовищем. Вона визначає професійне становлення педагога через здатність

спілкуватися результативно, етично та продуктивно в професійному контексті й охоплює мовленнєві навички, емоційний інтелект, уміння вести діалог, практикувати активне слухання та володіти різними стилями й формами комунікації.

Висновки. Комунікативна компетентність майбутнього викладача є багатокомпонентним утворенням, що поєднує знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для ефективної педагогічної взаємодії. Здійснення структурного аналізу дає змогу окреслити ключові елементи комунікативної компетентності: когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний. Кожен із них виконує специфічну функцію, але всі перебувають у тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему: когнітивний компонент забезпечує теоретичне підґрунтя комунікації, формує знання про сутність, закономірності та стратегії педагогічного спілкування, комунікативно-мов-

леннєвий компонент є основним інструментом професійної діяльності викладача, адже саме мовлення (вербальне й невербальне) є засобом передавання знань та організації навчального процесу, соціально-перцептивний компонент формує здатність викладача розуміти студентів, враховувати їхні індивідуальні особливості, підтримувати позитивний психологічний клімат і розвивати емпатію та педагогічний такт, інтерактивний компонент відображає практичний аспект комунікативної компетентності, забезпечує організацію діалогу, дискусій, групової роботи та конструктивне вирішення конфліктів. Усі компоненти у взаємодії створюють цілісну модель комунікативної компетентності, яка є необхідною умовою професійної підготовки викладача та його успішної діяльності в закладі вищої освіти. Це дасть змогу створити викладача нового типу, який є комунікативно гнучким, емоційно зрілим та здатним до ефективної взаємодії в умовах сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 2(20). С. 168–179.
2. Лупак Н. М. Структура комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін: сучасний формат. *International Academy Journal Web of Scholar*. 2019. № 4(34). С. 32–38.
3. Луцик Ю., Пікулицька Л., Циганок Г. Комунікативна компетентність викладача ЗВО як складова професійної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 5-6 (99-100). С. 71–85.
4. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.
5. Теслюк В. М., Паскаленко О. В. Емпіричне дослідження комунікативної компетентності майбутніх викладачів *SWorldJournal* Issue 8. Part 3. 2021. С. 66–70. URL: <https://sworldjournal.com/index.php/swj/article/download/swj08-03-002/1354>. (дата звернення: 15.11.2025).
6. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990. 395 p.
7. Halian I., Halian O., Gusak L., Bokshan H., Popovych I. Communicative Competence in Training Future Language and Literature Teachers. *Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9, Issue 29. P. 530–541.
8. Volkova N., Lebid O., Verchenko L., Bidnenko N., Zirka V. The development of socio-communicative competence of future trainers of higher education establishments in the course of master's degree acquiring. *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 104. 03011. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403011>.

References

1. Volkova, N. P., & Lebid, O. V. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix doktoriv filosofii v umovakh aspirantury [Formation of communicative competence of future Doctors of Philosophy in postgraduate education]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky*, 2(20), 168–179. [in Ukrainian].
2. Lupak, N. M. (2019). Struktura komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv mystetskykh dystsyplin: suchasnyi format [The structure of communicative competence of future teachers of art disciplines: modern format]. *International Academy Journal Web of Scholar*, 4(34), 32–38. [in Ukrainian].

3. Lushchik, Yu., Pikulitska, L., & Tsyhanok, H. (2020). Komunikatyvna kompetentnist vykladacha ZVO yak skladova profesiinoi kompetentnosti [Communicative competence of a higher education teacher as a component of professional competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 5-6(99-100), 71–85. [in Ukrainian].
4. Skvortsova, S. O., & Vtornikova, Yu. S. (2013). Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchtelia pochatkovykh klasiv [Professional communicative competence of a primary school teacher]. Odesa: Abrykos Kompani, 290 p. [in Ukrainian].
5. Tesliuk, V. M., & Paskalenko, O. V. (2021). Empirychne doslidzhennia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv [Empirical study of communicative competence of future teachers]. *SWorldJournal*, 8(3), 66–70. Retrieved November 15, 2025, from <https://sworldjournal.com/index.php/swj/article/download/swj08-03-002/1354>. [in Ukrainian].
6. Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 395 p. [in English].
7. Halian, I., Halian, O., Gusak, L., Bokshan, H., & Popovych, I. (2020). Communicative Competence in Training Future Language and Literature Teachers. *Amazonia Investiga*, 9(29), 530–541. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.29.05.58>. [in English].
8. Volkova, N., Lebid, O., Verchenko, L., Bidnenko, N., & Zirka, V. (2021). The development of socio-communicative competence of future trainers of higher education establishments in the course of master's degree acquiring. *SHS Web of Conferences*, 104, 03011. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403011>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 15.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пагута Т. І.

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

Мельничук Л. Б.

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

Максимчук Н. С.

старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»
ORCID ID: 0000-0002-9906-7832

У статті досліджується проблема формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури в умовах воєнного стану, що зумовлює зростання екологічних ризиків, руйнування природних ландшафтів та необхідність підсилення екологічної складової освітнього процесу. Фізична культура є ефективним інтегративним засобом розвитку екологічної свідомості, оскільки поєднує рухову активність, сенсорний досвід, емоційне сприйняття природи та формування навичок безпечної поведінки в природному середовищі.

У статті визначено сутність екологічної свідомості дітей дошкільного віку як інтегрованої якості, що охоплює знання про природу, розуміння елементарних природних взаємозв'язків, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля та початкові навички відповідальної поведінки. Наголошено, що засоби фізичної культури, зокрема діяльність на відкритому повітрі, використання природних матеріалів, рухливі ігри екологічного змісту, спостережні прогулянки й тематичні спортивно-екологічні заходи, створюють сприятливі умови для інтеграції пізнавального та рухового досвіду. Доведено, що формування екологічної свідомості у фізичному вихованні ґрунтується на поєднанні словесних, наочних і практичних методів, серед яких особливе значення мають вправи в природному середовищі, орієнтування на місцевості, вивчення властивостей природних об'єктів та наслідування екологічно відповідальної поведінки дорослого.

Доведено, що інтеграція екологічного та фізичного виховання є ефективною стратегією гармонійного розвитку дошкільника та формування його екологічної компетентності, особливо важливою в умовах воєнних викликів, які підсилюють потребу у формуванні безпекової та екологічно орієнтованої поведінки. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням інноваційних фізкультурно-екологічних програм, адаптованих до специфічних умов воєнного часу, та вдосконаленням педагогічних технологій інтегрованого розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: екологічне виховання, формування екологічної свідомості, фізичне виховання, зміст, форми та методи, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, воєнний стан.

Paguta T. I., Melnichuk L. B., Maksymchuk N. S. Formation of ecological awareness in preschool children through physical education in conditions of martial law

The article examines the problem of forming environmental awareness in preschool children through physical education in conditions of martial law, which leads to increased environmental risks, destruction of natural landscapes, and the need to strengthen the environmental component of the educational process. Physical culture is an effective integrative means of developing environmental awareness, as it combines physical activity, sensory experience, emotional perception of nature, and the formation of safe behavior skills in the natural environment.

The article defines the essence of environmental awareness in preschool children as an integrated quality that encompasses knowledge about nature, understanding of basic natural interrelationships, emotional and value-based attitudes toward the environment, and basic skills of responsible behavior. It is emphasized that physical education methods, in particular outdoor activities, the use of natural materials, active games with ecological content, observation walks, and thematic sports and ecological events create favorable conditions for the integration of cognitive and motor experience. It has been proven that the formation of environmental awareness in physical education is based on a combination of verbal, visual, and practical methods, among which exercises in the natural environment, orienteering, studying the properties of natural objects, and imitation of environmentally responsible adult behavior.

It has been proven that the integration of environmental and physical education is an effective strategy for the harmonious development of preschoolers and the formation of their environmental competence, which is especially important in conditions of military challenges that reinforce the need to form safe and environmentally oriented behavior. Prospects for further research are related to the development of innovative physical education and environmental programs adapted to the specific conditions of wartime and the improvement of pedagogical technologies for the integrated development of preschool children.

Keywords: *environmental education, formation of environmental awareness, physical education, content, forms and methods, preschool children, preschool educational institution, martial law.*

Вступ. У сучасних умовах соціокультурних та екологічних трансформацій, зумовлених тривалим воєнним станом в Україні, проблема виховання екологічної свідомості дітей дошкільного віку набуває стратегічного значення. Вплив воєнних дій на природне середовище, зростання рівня забруднення, руйнування екосистем і підвищення небезпеки для здоров'я населення актуалізують необхідність формування в молодшого покоління відповідального ставлення до природи та усвідомлення взаємозалежності «людина – довкілля». Одним із перспективних напрямів цього процесу є інтеграція завдань екологічного виховання у сферу фізичної культури, що дає змогу поєднати рухову активність із природоорієнтованим досвідом дітей.

У сучасному нормативно-правовому забезпеченні дошкільної освіти України проблема формування екологічної свідомості дітей та організації їхньої рухової активності розглядається як один із ключових напрямів освітнього процесу. Базовий компонент дошкільної освіти визначає екологічне виховання складником освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі», підкреслюючи необхідність формування в дітей усвідомленого ставлення до природи, уміння помічати її зміни та дотримуватися правил природоцільної поведінки. Водночас у межах освітньої лінії «Особистість дитини» і напряму «Фізичний розвиток» документ акцентує увагу на цінності рухової активності як необхідної умови всебічного розвитку дитини, що

створює підґрунтя для інтеграції екологічного та фізичного виховання.

На етапі розвитку сучасної наукової думки вітчизняні дослідники (Л. Білик, Н. Горопаха, Н. Єфименко, Л. Левчук, Н. Лисенко, Л. Ковальова, В. Петрук, Н. Пустовіт) присвятили свої наукові дослідження проблемі екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку.

Своєю чергою, функціонування системи фізичного виховання в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Цій проблемі присвячено наукові пошуки таких учених, як О. Богиніч, А. Божко, Л. Галаманжук, Н. Левінець, Л. Лохвицька, Л. Сваровська та ін.

Методи та методики дослідження. Дослідження формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури в умовах воєнного стану ґрунтується на комплексному застосуванні теоретичних методів, що забезпечують всебічне вивчення феномену, його змістових характеристик та можливостей практичного впровадження. Теоретичні методи містили аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію психолого-педагогічних, екологічних, методичних і нормативно-правових джерел, що дало змогу уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження, розкрити сутність екологічної свідомості дітей дошкільного віку, окреслити можливості фізичної культури як

засобу її формування, а також визначити наукові підходи, що лежать в основі інтеграції екологічного й фізичного виховання в сучасній дошкільній освіті. Узагальнення та порівняльний аналіз наукових джерел дали змогу схарактеризувати сучасні тенденції розвитку екологічної освіти та окреслити потенціал фізичного виховання в умовах воєнних викликів, що суттєво впливають на організацію освітнього процесу, рівень безпеки й доступність природного середовища для дітей.

Результати. Під екологічною свідомістю дітей старшого дошкільного віку розуміємо інтегровану психологічну властивість, що охоплює систему знань про природне середовище, розуміння взаємозв'язків у природі, емоційно-ціннісне ставлення до живих об'єктів, а також первинні форми відповідальної поведінки щодо збереження довкілля. У цьому віці в дітей активно формуються когнітивні структури, що дають

змогу осмислювати природні явища, встановлювати причинно-наслідкові залежності, а також виявляти емпатію до природи, що є важливою основою для подальшої екологічної культури.

Поняття екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку, сформованої засобами фізичної культури, визначається як специфічна інтеграція екологічних знань, умінь та екологічно відповідальної поведінки з руховими діями, активністю на свіжому повітрі та фізкультурно-оздоровчими практиками природного спрямування (рис. 1).

Зміст формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури є багатовимірною системою, у якій рухова активність поєднується з природничо-пізнавальним досвідом, сенсорним розвитком, емоційно-ціннісними переживаннями та елементарними навичками екологічно відповідальної поведінки.

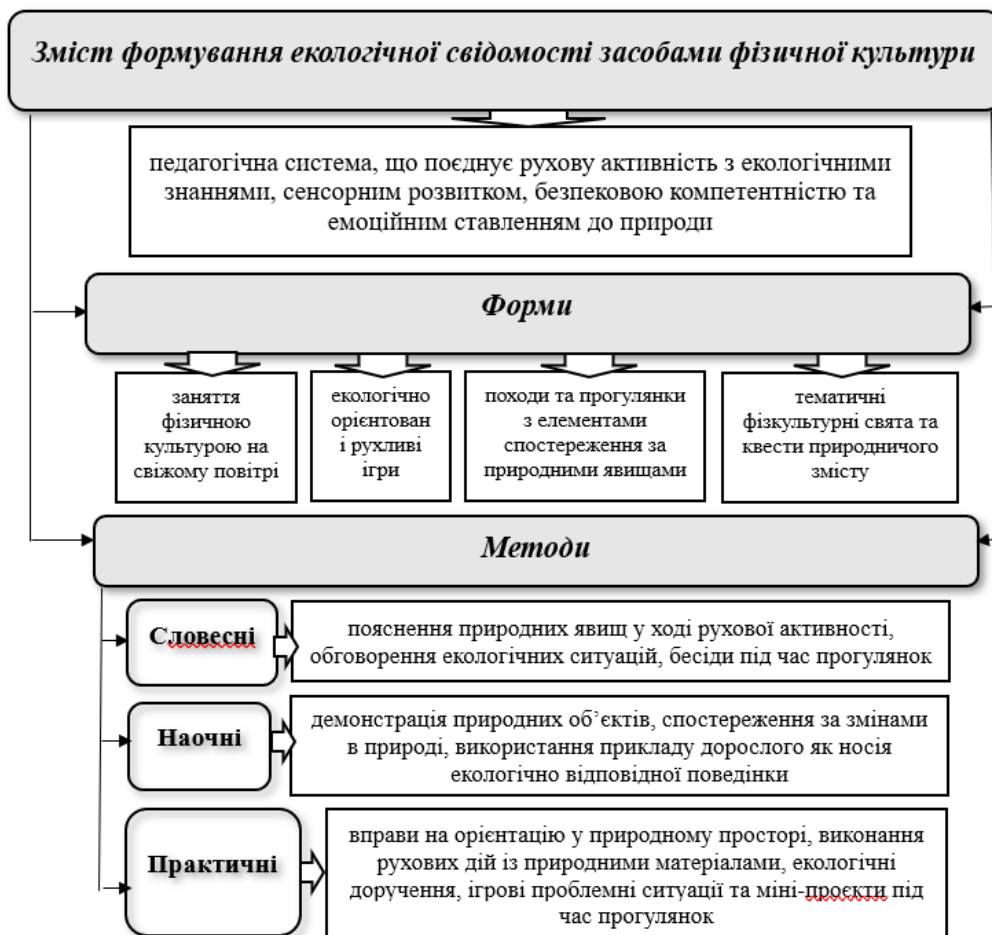


Рис. 1. Формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури в умовах воєнного стану

Одним з основних компонентів змісту є організація рухової діяльності в природному середовищі. Прогулянки, спортивні вправи та рухливі ігри на свіжому повітрі дають змогу дітям безпосередньо відчувати природні явища: нерівність ґрунту, напрямок вітру, температурні зміни, різноманітність рослинного покриву. Ці відчуття слугують сенсорним підґрунтям для формування елементарних уявлень про природні процеси та екологічні залежності. Наприклад, під час бігу по стежці дитина не лише опановує рухові навички, а й усвідомлює значення збереження зелених насаджень, бо помічає, як зручно рухатися природними маршрутами, що не потребують додаткових штучних втручань [7].

Важливим складником змісту є використання природних матеріалів у процесі занять фізичною культурою. Камінці, шишки, листя, гілочки можуть використовувати як елементи для орієнтування в просторі, предмети для метання або перешкоди в смугах «екологічних» перешкод. Під час таких занять діти отримують можливість доторкнутися до природних об'єктів, дослідити їхню форму, масу, текстуру, що сприяє розвитку сенсорного досвіду, а також виховує дбайливість й обережність у ставленні до природного довкілля. Водночас педагог акцентує увагу на тому, що природні об'єкти не можна ламати, нищити чи використовувати недбало, оскільки вони є частиною живого середовища [5, с. 62].

Не менш важливим елементом є формування уявлень про безпечну поведінку в природі. Цей аспект змісту має особливе значення в умовах воєнного стану, коли перебування на відкритих ділянках потребує дотримання додаткових правил безпеки. Дітей навчають орієнтуватися на місцевості, уникати небезпечних зон, поводитися уважно під час рухливих ігор на природних майданчиках, не торкатися незнайомих предметів, розуміти важливість дотримання дистанції та організованості в разі повітряної тривоги. Одночасно діти усвідомлюють, що природа в умовах війни також зазнає страждань, а тому потребує особливого захисту та бережливого ставлення [7].

Зміст фізкультурно-екологічної роботи охоплює також розвиток уміння спостерігати за змінами в природі. Рухові завдання можуть

супроводжуватися короткими зупинками для спостереження за станом рослин, погодою, слідами тварин, сезонними змінами. Діти вчаться помічати різницю між сухим і вологим ґрунтом, зміни кольору листя, наявність або відсутність сміття, що допомагає формувати екологічно спрямоване мислення. Спостереження поєднуються з простими фізкультурними вправами: присіданням для розглядання листя, рухами на рівновагу під час переходу через природні перешкоди, дихальними вправами з орієнтацією на чисте або забруднене повітря.

Важливим складником є включення валеологічних елементів, які допомагають дітям усвідомити зв'язок між станом природи та здоров'ям людини. Під час занять діти дізнаються, як чисте повітря впливає на дихальну систему, чому важливо берегти воду, як зелені насадження сприяють очищенню повітря, а також як фізична активність на природі допомагає укріплювати організм і долати стресові стани, що є особливо актуальним у період війни [7].

Окрему увагу в змісті формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури приділено темі бережного ставлення до природних ресурсів, які за умов війни стають обмеженими. Діти вчаться цінувати чистоту навколишнього середовища, розуміти важливість економного використання води, охайного ставлення до майданчиків і природних зон. Під час занять з фізичного виховання педагог акцентує увагу на тому, що залишати сміття в лісі чи на галявині не лише не культурно, а й небезпечно для тварин, рослин і навіть людей [3, с. 34].

Отже, зміст формування екологічної свідомості засобами фізичної культури – це складна педагогічна система, що поєднує рухову активність з екологічними знаннями, сенсорним розвитком, безпековою компетентністю та емоційним ставленням до природи. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку дитини дошкільного віку, формує в нього цілісне розуміння природного середовища та необхідності його збереження, що особливо важливо в нинішніх умовах воєнних викликів.

Форми роботи, спрямовані на формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури, вирізняються

динамічністю, варіативністю та природною інтегрованістю пізнавальної і рухової діяльності. Їх використання забезпечує глибше, багатоканальне сприйняття дітьми екологічної інформації, оскільки дитина не просто слухає або спостерігає, а активно взаємодіє з довкіллям, відчуває його тілом й емоціями, що значно підсилює ефект навчання.

Однією з провідних форм є заняття фізичною культурою на свіжому повітрі. Вони охоплюють традиційні вправи – біг, стрибки, лазіння, вправи на рівновагу [1], але доповнюються екологічним змістом. Педагог пропонує дітям орієнтуватися на природні об'єкти, використовувати нерівності рельєфу як природні тренажери, звертати увагу на стан ґрунту, трави, дерев, хмарності. Такі заняття сприяють формуванню звички сприймати природу як важливого партнера у власному розвитку, а не як пасивний фон [6]. Крім того, тренування на відкритих майданчиках у період воєнного стану супроводжується вивченням безпечних маршрутів та правил поведінки, що додає діяльності практичної екологічної та безпекової цінності.

Екологічно орієнтовані рухливі ігри – це форми ігрової діяльності, у яких діти імітують рухи тварин, птахів, природних явищ; змагаються в умінні швидко знаходити «екологічно чисті» місця; відтворюють життєві цикли рослин; виконують рухи відповідно до сезонних змін. Наприклад, гра «Потік і камінці» розвиває спритність і водночас дає дітям образне уявлення про рух води, її силу та необхідність охороняти джерела. Такі ігри допомагають створювати емоційно насичений зв'язок між рухом, образом природи й екологічними цінностями [5].

Походи та прогулянки з елементами спостереження є одними з найбільш ефективних форм інтегрованої діяльності. У ході коротких або триваліших маршрутів діти мають змогу досліджувати природне середовище в його різноманітності: спостерігати за змінами погоди, відшукувати сліди тварин, помічати стан рослин, слухати звуки природи, порівнювати текстури природних об'єктів. Педагог інтегрує рухові завдання (підйоми, спуски, орієнтування в просторі) з пізнавальними запитаннями та мікроситуаціями для

аналізу [2, с. 53]. Такий формат сприяє розвитку екологічної уважності, спостережливості та вміння помічати взаємозв'язки у природі.

Тематичні фізкультурні свята є важливою формою колективної діяльності, яка поєднує фізичні вправи, ігровий сюжет і природничий зміст [1]. Наприклад, свято «День природи і руху» може містити естафети, побудовані на екологічних метафорах (перенести «краплинки води» в «річку», «врятувати» рослини від умовного сміття), показові виступи, природничі станції для виконання рухових завдань. Такі заходи сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення до природи та єдності колективу, а також дають дітям досвід співпраці заради «екологічної мети».

Квести природничого змісту поєднують рухову активність, пошукову діяльність та ігрове моделювання екологічних ситуацій. Дітям пропонують виконати серію завдань, пов'язаних із пошуком прихованих природних об'єктів, розв'язанням екологічних загадок, виконанням рухових дій, що символізують природні процеси. Квести сприяють розвитку логічного мислення, емоційної залученості й здатності діяти в команді, а також створюють потужний мотиваційний ресурс для закріплення екологічних знань [6, с. 134].

Усі зазначені форми роботи забезпечують багатоканальне засвоєння інформації. Зорові відчуття допомагають помічати природні зміни; слухові – сприймати звуки вітру, птахів, води; тактильні – пізнавати природні матеріали; рухові – інтегрувати знання в тілесний досвід; емоційні – створюють стійке позитивне ставлення до природи. Саме ця комплексність забезпечує формування глибокої, емоційно насиченої та практично орієнтованої екологічної свідомості.

Методи формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури становлять цілісну систему педагогічних впливів, у якій поєднуються словесні, наочні та практичні підходи. Така інтеграція забезпечує зв'язок між пізнавальною та руховою діяльністю, дає змогу дитині одночасно засвоювати знання, отримувати сенсорні враження, розвивати рухові вміння й формувати емоційно-ціннісне ставлення до природи. Важливим є те, що в умовах воєнного стану

методи роботи доповнюються акцентом на безпековій поведінці, відповідальності та усвідомленні взаємозалежності між природним середовищем та життєдіяльністю людини.

Серед словесних методів вагоме значення в процесі формування екологічної свідомості засобами фізичної культури мають такі методи, як пояснення та обговорення природних явищ у процесі рухової активності. Під час виконання вправ педагог звертає увагу дітей на зміни в довкіллі – напрямок вітру, температуру повітря, стан ґрунту, поведінку тварин, цвітіння рослин – і поступово підводить їх до розуміння причин цих змін. Обговорення після виконання завдань сприяє розвитку екологічного мислення, адже діти вчаться висловлювати свої спостереження, робити елементарні висновки, ставити запитання й аргументувати свої припущення.

Наочні методи мають вагоме значення для формування сенсорного досвіду та візуального сприйняття екологічної інформації. Демонстрація природних об'єктів: листя, шишок, гілок, камінців, ґрунту різних типів – дає змогу дітям у контексті рухової діяльності відчутти їх текстуру, вагу, температуру, еластичність. Педагог акцентує увагу на властивостях природних матеріалів, показує їхню роль у природних процесах та підкреслює важливість їх збереження [5]. Наочність посилюється через використання коротких зупинок під час прогулянок і мініекспедицій, коли діти можуть доторкнутися до природних об'єктів, розглянути їх зблизька, порівняти, класифікувати. У воєнних умовах ці методи стають засобом навчання безпечної поведінки: педагог демонструє безпечні й потенційно небезпечні природні об'єкти, наголошує на правилах поводження з ними.

Практичні методи є ключовими у формуванні реального досвіду взаємодії з природою [6]. Одним із важливих напрямів є вправи на орієнтацію в просторі природного середовища: діти вчаться рухатися за природними орієнтирами, визначати напрямок руху за сонцем, деревами, нерівностями рельєфу. Такі вправи формують просторову уважність і сприяють розумінню природної логіки навколишнього ландшафту. Рухові дії з природними матеріалами – метання шишок у мішені, перенесення «зернят» (камінців), стрибки через

невеликі гілки або нерівності – розвивають спритність і силу, одночасно виховуючи дбайливе ставлення до природних об'єктів. Екологічні доручення, наприклад збирання сміття після прогулянки, розташування природних об'єктів у спеціально відведеній зоні, збір опалого листя для створення тематичних композицій, формують у дітей відповідальність та усвідомлення цінності чистого довкілля.

Особливе місце посідають мініпроекти під час прогулянок, які можуть передбачати короткі дослідження, наприклад спостереження за станом ґрунту після дощу, визначення «екологічно чистих» і «забруднених» ділянок території, аналіз стану рослин залежно від зволоженості чи затінення. Діти виконують рухові дії, пов'язані з виконанням цих завдань, що створює умови для інтеграції фізичного та пізнавального розвитку. Такі мініпроекти сприяють формуванню цілісного сприйняття природних процесів та відповідального ставлення до діяльності людини.

Важливу роль відіграє метод педагогічного прикладу: дорослий демонструє екологічно відповідальну поведінку – не ламає гілки, не залишає сміття, обережно поводить з природними об'єктами, з повагою ставиться до живих істот. Діти, наслідуючи дорослого, переймають ці моделі поведінки в природному середовищі, що є одним із найефективніших способів формування екологічних цінностей.

Емоційне підкріплення є важливою частиною цих методів. Позитивні емоції, отримані під час руху на свіжому повітрі, відчуття радості від спільних ігор, захоплення красою природи створюють емоційний фундамент екологічної свідомості. Дитина не лише пізнає природу, а й емоційно з нею пов'язується, що стимулює бажання зберігати та захищати довкілля. У період війни такі позитивні переживання мають ще й стабілізаційний ефект, знижуючи тривожність і підсилюючи психологічну стійкість.

Методи формування екологічної свідомості засобами фізичної культури представляють собою комплекс педагогічних впливів, які забезпечують різнобічний розвиток дошкільника, формують його екологічні цінності й поведінкові навички, зміцнюють зв'язок дитини з природним середовищем та сприяють її емоційній рівновазі.

Висновки. Формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами фізичної культури є важливим складником сучасної системи дошкільної освіти, особливо в умовах воєнного стану, коли питання екологічної безпеки та фізичного і психоемоційного здоров'я дітей набувають особливої актуальності. Інтегрований підхід, що поєднує екологічне виховання з руховою активністю, сприяє всебічному та гармонійному розвитку дитини, формує підґрунтя

для відповідальної поведінки та підвищує її здатність до осмисленого, шанобливого ставлення до світу природи.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні теоретичних засад, удосконаленні методичного інструментарію та створенні інноваційних практик, які забезпечуватимуть цілісний розвиток екологічної свідомості дітей та сприятимуть сталому поступу українського суспільства в умовах післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Богиніч О. Л., Левінець Н. В., Лохвицька Л. В., Сваровська Л. А. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку. Київ : Генеза. 2013. 128 с.
2. Божко А. В. Засоби та методи фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 49 (102). С. 52–57.
3. Галаманжук Л. Л. Оздоровчі технології та діагностичні методи фізичного розвитку дітей : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Рута, 2019. 122 с.
4. Ковальова Л., Левчук І. Дивосвіт природи розкриває гра: дидактичні ігри з використанням методу моделювання для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2021. № 6. С. 20–23.
5. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : ВД «Слово», 2015. 352 с.
6. Методика ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. 2-е вид, перероб. і доп. / уклад. Н. Горобаха. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 522 с.
7. Пагута Т. І., Ілюк Л. В., Прокопчук О. Г. Фізичний розвиток дітей в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *European scientific discussions. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore*. Rome, Italy. 2021. 350 p. (Pp. 212–219). URL: <https://surl.li/paslfr> (дата звернення: 20.11.2025).

References

1. Bohinich, O. L., Levinets, N. V., Lohvitska, L. V., & Svarovska, L. A. (2013). Fizychnе vykhovannia, osnovy zdorov'ia ta bezpeky zhyttiedialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Physical education, basics of health and life safety of older preschool children]. Kyiv : Heneza. [in Ukrainian].
2. Bozhko, A. V. (2016). Zasoby ta metody fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Means and methods of physical education of preschool children]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary School*, 49(102), 52–57. [in Ukrainian].
3. Halamanzhuk, L. L. (2019). Ozdorovchi tekhnolohii ta diahnostychni metody fizychnoho rozvytku ditei [Health-improving technologies and diagnostic methods of children's physical development]. Kamianets-Podilskyi : Ruta. [in Ukrainian].
4. Kovalova, L., & Levchuk, I. (2021). Dyvosvit pryrody rozkryvaie hra: dydaktychni ihry z vykorystanniam metodu modeliuвання dlia ditei starshoi hrupy [The wonderworld of nature is revealed through play: didactic games using the modeling method for senior preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool Education*, 6, 20–23. [in Ukrainian].
5. Lysenko, N. V. (2015). Eko-oko: doshkilnyk piznaie svit pryrody [Eco-eye: a preschooler explores the world of nature]. Kyiv : Slovo Publishing House. [in Ukrainian].
6. Horopakha, N. (Ed.). (2016). Metodyka oznaiomlennia ditei z pryrodou. Khrestomatiia [Methods of introducing children to nature. Anthology] (2nd ed., rev.). Kyiv : Slovo Publishing House. [in Ukrainian].
7. Paguta, T. I., Iliuk, L. V., & Prokopchuk, O. H. (2021). Fizychnyi rozvytok ditei v umovakh suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Physical development of children in a modern preschool educational institution]. *European Scientific Discussions: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference* (pp. 212–219). Potere della ragione Editore. Rome, Italy. Retrieved from: <https://surl.li/paslfr> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.11.2025

Стаття прийнята 30.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АМЕРИКАНСЬКУ ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ

Пазюра Н. В.

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Державного університету «Київський авіаційний інститут»
ORCID ID: 0000-0003-1234-7610

Статтю присвячено вивченню важливих чинників успішності імплементації німецького досвіду дуальної форми освіти різними країнами світу та ефективність цієї моделі в американській професійній освіті за умов забезпечення якості й перспектив для випускників. Показано, що німецька система дуальної та професійної освіти визнана в усьому світі як така, що функціонує надзвичайно ефективно, сприяє зниженню рівня молодіжного безробіття. Виявлено чинники, які підвищують ефективність функціонування дуальної форми освіти (активне заохочення соціальних партнерів та працедавців, активна співпраця між працедавцями й освітніми закладами, достатнє фінансування, включно із субсидіями від працедавців та іншими заохоченнями, забезпечення підготовки відповідно до потреб ринку праці, запровадження системи забезпечення якості освіти). Вивчений досвід американських професійних закладів (Інноваційних кар'єрних шкіл та Кооперативних інноваційних коледжів). Доведено, що така форма організації професійної підготовки майбутніх фахівців може бути запозичена як цілісною системою, так і її окремими елементами в окремих штатах країни. Виявлено елементи, які забезпечують ефективне професійне навчання (Техас, Північна Кароліна), підвищують академічну успішність та зменшення бар'єрів доступу до вищої освіти (Міннесота, Іллінойс), а також для інтеграції практичного досвіду безпосередньо в навчальний процес (Теннессі).

Ключові слова: професійна підготовка, дуальна освіта, Німеччина, США.

Paziura N. V. Peculiarities of implementation of German dual education in American vocational education

The article is devoted to the study of important factors for implementation of German experience in dual education by different countries and effectiveness of this mode in American vocational education enhancing quality and prospects for graduates. It has been shown that the German system of dual and vocational education is recognized worldwide as highly effective and as a system contributing to the reduction of youth unemployment. Factors that enhance the effectiveness of dual education have been identified (active encouragement of social partners and employers, active cooperation between employers and educational institutions, sufficient funding, including subsidies from employers and other incentives, providing training according to labor market needs, and implementing a quality assurance system for education. The experience of American vocational schools (Innovative Career Schools and Cooperative Innovative Colleges) has been studied. It had been proven that this form of organizing professional training for future specialists can be adopted either as a complete system or with its individual elements in specific states of the country. Elements that ensure effective vocational training have been identified in schools in Texas, North Carolina, which improve academic performance and reduce barriers for access to higher education in Minnesota, Illinois, as well as for integrating practical experience directly into educational process (Tennessee).

Keywords: professional training, dual education, Germany, USA.

Вступ. Необхідність повоєнного відновлення України та забезпечення її подальшого сталого розвитку, з одного боку, та інтеграція як економіки, так і системи освіти України до міжнародних вимог європейської системи розподілу праці – з іншого, актуалізують потребу вдосконалення процесу підготовки фахівців в нових умовах функціонування

сфери вищої освіти. Модернізація вітчизняної системи освіти проводиться з метою усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців у напрямі подолання розриву між теорією і практикою, освітою та виробництвом, урахуванням вимог роботодавців згідно з попиту сучасного ринку праці.

Найкращою формою організації освіти, яка враховує зазначені вимоги, є дуальна, уперше запроваджена в Німеччині. Німецька система професійної освіти з дуальним оточенням як у компаніях та професійних закладах є міжнародно визнаною успішною моделлю. І тому багато концепцій та проєктів мають на меті перенести цей підхід до інших країн та освітніх систем. У цьому контексті важливо розглянути специфіку та вимоги до такого перенесення досвіду Німеччини до інших країн, визначити найбільш успішні практики, які можуть полегшити українським закладам процес запровадження конструктивних ідей досвіду зарубіжних країн.

Мета дослідження – на основі аналізу наукової літератури визначити важливі чинники успішності імплементації німецького досвіду дуальної форми освіти країнами світу та ефективність цієї моделі в американській професійній освіті за умов забезпечення якості й перспектив для випускників.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано загальнонаукові методи (методи системного аналізу та синтезу, узагальнення) й спеціальні методи порівняння та зіставлення.

Результати. Німецька система дуальної та професійної освіти визнана в усьому світі як така, що функціонує надзвичайно ефективно. Такі чинники, як глобальна економічна та фінансова криза у 2008–2009 рр. та 2020 р., дедалі більша потреба у висококваліфікованих працівниках та високий рівень безробіття серед молоді, спонукали багато країн вивчати та імплементувати німецький досвід. Німеччина має найнижчий рівень молодіжного безробіття: зниження показника безробіття спостерігалась у межах з 11,2 % у 2009 р. до 7,5 % у 2013 р. [10, с. 1]. Німеччина забезпечила найбільше фінансування своєї професійної освіти для її розвитку, ніж весь Європейський Союз. У результаті створена система професійної освіти відповідає потребам країни в підготовці кваліфікованих працівників.

Не дивно, що така ефективна форма підготовки кваліфікованих працівників викликала зацікавленість інших країн. Німецька практика була запроваджена в Європі та Азії (Афганістан, Китай, Індонезія, Лаос, Монголія, Пакистан, Шрі-Ланка, В'єтнам, Сау-

дівська Аравія), у США, Мексиці, Україні та інших країнах.

Є велика кількість досліджень, які присвячені досвіду країн у запровадженні дуальної освіти. Зацікавленість дослідників спостерігається й у напрямі вимірювання якості програм професійної освіти, результатів запровадження конструктивних ідей зарубіжного досвіду. Увага більшості українських дослідників спрямована на вивчення різних аспектів дуальної освіти, питання інноваційної діяльності закладів, їх зв'язків із наукою і виробництвом в умовах запровадження дуальної форми освіти (Т. Герлянд, Н. Кулалаєва, Г. Романова, М. Шимановський, І. Дрозіч) [1]. Аналізуючи зарубіжних авторів, можемо виокремити декілька напрямів досліджень. Вони присвячені вивченню трансферу навичок під час запозичення німецького досвіду, систему підготовки, орієнтованої на ринок праці, партнерство державної та приватних систем професійної освіти [14].

Розглядаючи умови запровадження дуальної форми навчання в українську практику, українські дослідники дійшли висновку, що заклади професійної освіти повинні виконувати певні функції задля формування типових моделей дуальної форми здобуття освіти. Важливим є моніторинг місцевих ринків праці у співпраці з місцевими службами зайнятості з метою визначення актуальних професій та розроблення для них освітніх програм дуальної форми здобуття освіти. Доцільним також вони вважають забезпечення неперервної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу для усунення можливих недоліків в організації навчання та розв'язання поточних проблем. Акцентується на залученні роботодавців до оцінювання компетентностей здобувачів освіти [1, с. 22].

Особливий інтерес для нас становлять дослідження М. Пілц та Дж. Лі [11], які порівнюють підготовку в компаніях Німеччини, США, КНР та Індії. Були отримані важливі результати щодо вивчення процесу імплементації системи професійної освіти Німеччини в інших країнах. Р. Стокман [13], П. Гонон [6], У. Бліем, А. Петановіч К. Шмідт [2] ставили за мету визначення чинників, які сприяють успішній імплементації німецького досвіду в різних країнах.

Утім, незважаючи на наявність достатньої кількості наукових робіт, присвячених впровадженню та розвитку дуальної форми освіти, різних механізмів співпраці роботодавців із закладами професійної освіти, недостатньо уваги приділено програмам підготовки в німецьких компаніях. Крім того, досвід американських закладів у впровадженні дуальної форми освіти та вивчення чинників, що впливають на ефективність цього процесу, потребують подальшої наукової розвідки.

Система професійної освіти Німеччини вважається одним із національних успішних проєктів країни. Багато країн, особливо такі, що розвиваються, докладають дедалі більше зусиль, використовуючи німецьку модель для підготовки молоді в закладах освіти до вимог національного ринку праці. Професійна освіта вважається ефективним засобом скорочення показників бідності та поліпшення ситуації з працевлаштуванням. І саме дуальна форма освіти сприяє процесу передавання фахових знань, які стосуються виробництва.

Якщо вивчити досвід країн, які намагались імплементувати німецьку дуальну освіту в практику національної освіти США, КНР та Індії, то можна стверджувати, що цей процес може супроводжуватися певними труднощами. Проведене дослідження переконало в доцільності імплементції не цілої системи дуальної освіти в адаптивній формі, а лише певних та ефективних її елементів у національні освітні системи. Вчені дійшли висновку, що не варто розраховувати на швидку та короткострокову імплементцію, а її реалізація можлива лише за умов залученості та співпраці всіх суб'єктів освіти. «Національна система освіти – це жива організація, яка сформувалась у результаті подолання певних труднощів та досягнення успіхів» [11, с. 745].

Багато вчених ставили за мету виявлення чинників, які роблять свій внесок в успішну імплементцію дуальної форми освіти в різних країнах. Р. Стокман [13, с. 262] визначив такі чинники успіху німецького сектору професійної освіти: ретельне планування, гнучкий менеджмент, постійний моніторинг, орієнтований на результат, розвинена система оцінювання, ефективність провайдера освіти, кваліфікований та відданий персонал. Зі свого боку,

П. Гонон [6, с. 242] визначив сім критеріїв, необхідних для успіху: готовність закладу проводити навчання, дуальність навчальних місць (підприємство та заклад навчання), формалізація дуальної моделі, рівний доступ до знань, кооперативна модель керівництва разом із соціальними партнерами, організація виробничої практики як головної навчальної діяльності, відповідність підготовки майбутній кар'єрі.

Водночас У. Блієм, А. Петановіч К. Шмідт [2] визначають чинники, які вплинули на успішність австрійської дуальної системи, які вони вважають придатними для всіх німецькомовних країн. Це добре організоване керівництво та фінансування закладів освіти за умов залучення соціальних партнерів, особливо компаній, як головних провайдерів професійної освіти; розроблена концепція фаху (фах – це більше, ніж робота); створення переваг для компаній, які беруть участь у дуальній підготовці (учнівство дуже корисне для компанії); механізми забезпечення якості підготовки, яка є відповідальністю стейкхолдерів; запровадження механізмів кастомізації та інновацій, за якими учнівство проводять відповідно до кваліфікаційних вимог, які змінюються; створення іміджу учнівства як привабливого шляху підготовки для молоді; забезпечення адміністрування та імплементції як прозорих і чітких процесів.

У Вказівнику Європейської комісії надано загальну характеристику основних програм учнівства та професійної підготовки за період 2007–2012 рр. Вивчення цього документа свідчить про те, що акцент у ньому зроблено на працевлаштуванні випускників як загального показника ефективності навчання. Увага в документі також зосереджена на чинниках, що сприяють успішному запровадженню німецького досвіду. Вони полягають, що головними є міцна інституційна та регуляційна основа; активне заохочення соціальних партнерів та працедавців; активна співпраця між працедавцями та освітніми закладами; достатнє фінансування, включно із субсидіями від працедавців та іншими заохоченнями; професійна підготовка відповідно до потреб ринку праці; система забезпечення якості освіти. Новими чинниками можна вважати запровадження підтримки та моніторингу

академічної діяльності учнів і проведення сертифікації здобутих знань, навичок та компетенцій. Важливим є згадування соціального аспекту, а саме забезпечення індивідуально спрямованого й гнучкого підходу до потреб вразливих верств молоді. Звернемо увагу на закладання основи для формування національної системи кваліфікації шляхом запровадження суворих процедур сертифікації.

М. Лангталер [8] представив роботу, підсумовуючи міжнародні обговорення сутності процесів запозичення досвіду в освіті та аналізує результати імплементації дуальної освіти німецькомовними країнами. Він також зосереджує увагу на чинниках успішної імплементації досвіду Німеччини, серед інших згадує здатність студента самостійно виконати весь цикл робіт та комбінацію робочого й освітнього процесу, практичних навичок та теоретичних знань. Т. Маззарол, Дж. Саутар, В. Теін [9] вивчали це питання з погляду маркетингу. Вони зазначають, що маркетингова діяльність у створенні ринкового іміджу педагогічного персоналу та навчальних курсів є важливим чинником успішної реалізації дуальної форми навчання.

Крім того, німецький федеральний парламент видав стратегічний документ з питань міжнародної кооперації в галузі професійної освіти. У цьому документі виокремлено важливі юридичні та законодавчі аспекти, без яких неможливий розвиток професійної освіти. Необхідні відповідні політичні та юридичні засади, як-от розроблена національна стратегія професійної освіти та політична воля до проведення її модернізації і реформ ключових суб'єктів, таких як соціальні партнери та економічні організації. Важлива орієнтація професійної освіти на сучасні потреби економіки та потреби майбутнього. Потребує законодавчого закріплення інклюзивності освітньої культури та традицій, а також державна підтримка культури в освіті, науці та інноваціях. Сукупне вивчення результатів дослідження, забезпечення якості й відповідності ринку праці змісту професійної підготовки постійно визначаються як важливі чинники успіху для імплементації дуальної освіти.

Наше дослідження показало, що увага в емпіричних дослідженнях приділялась

і перешкодам у процесі імплементації дуальної освіти. Компанії повинні збалансувати насичення кваліфікованими працівниками дедалі більшого виробництва та витрати на навчання таких працівників. У країнах, які розвиваються, прибуток компаній – не завжди гарантований результат їхньої діяльності. Компанії в таких країнах запроваджують практичне навчання з використанням сучасних технологій за умов скорочення терміну навчання.

Серед інших причин згадано недостатню активність у співпраці між менеджерами та супервізорами на робочому місці із центрами підготовки або невідповідність їхньої співпраці освітнім потребам студентів. Дж. Джілллі, С. Еггланд, С. Джілллі [5] виявили такі перешкоди, як страх змін, нестача підтримки з боку менеджменту закладу тощо. І. Ратнада [12], досліджуючи Індонезію, наголошує на привабливості дуальної освіти для цієї країни. Однак однією з проблем виявляється те, що випускники не готові до роботи, що зумовлено недостатнім матеріальним забезпеченням, нестачею зв'язку між закладами та компаніями, браком кваліфікації педагогічного персоналу. С. Віеланд [15] представив свій погляд на можливість імплементації дуальної освіти. Серед основних обмежень – недостатнє бажання забезпечувати підготовку та незадовільне соціальне сприйняття дуальної системи. Крім того, підготовка студентів на дуальних програмах не завжди відповідає потребам економіки, що спричиняється недостатньою співпрацею між закладами та компаніями, невідповідністю змісту підготовки потребам компаній.

Розглянемо практичну реалізацію імплементації дуальної форми освіти в коледжах США, які визнають її ефективність. В американських Інноваційних кар'єрних школах P-TECH (засновані на грантах коледжі, що пропонують дуальну форму освіти (Pathways in Technology Early College High School), Кооперативних інноваційних коледжах (Cooperative Innovative High Schools, CIHS)) дуальна форма освіти пропонує не лише професійне навчання, а й дуальне зарахування / подвійний кредит із взаємовигідними перевагами для студентів, навчальних закладів та національного ринку праці [4].

Наприклад, Інноваційна кар'єрна школа W. H. Adamson P-TECH, що співпрацює з компаніями American Airlines та IBM, готує студентів до роботи у сфері інформаційних технологій. Школи P-TECH у Техасі пропонує галузеві навчальні траєкторії, які тривають від чотирьох до шести років. Студенти одночасно отримують диплом середньої школи та кредити для отримання ступеня асоційованого спеціаліста або післяшкільного сертифіката, орієнтованого на високооплачувані та затребувані сфери.

Навчальні заклади зазначають, що дуальна організація навчання позитивно впливає на академічну успішність та інтенсифікації навчання, оскільки зарахування на навчання й зарахування кредитів за дуальною системою (Dual Enrollment / Dual Credit) є надзвичайно успішною стратегією для розширення можливостей доступу до коледжу всіх категорій молоді [4, с. 4]. По-друге, дуальна модель допомагає прискорити підготовку, адаптовану до ринку праці, причому відмічається поліпшення показників успішності здобувачів освіти [4]. Підтвердження цього зафіксовано Радою громадського коледжу Іллінойсу у своєму щорічному звіті про діяльність за 2024 р. У звіті зазначається, що студенти, які брали участь у програмах подвійного кредиту, мали істотно вищі показники академічної діяльності порівняно з тими, хто цього не робив [7, с. 15].

У громадських коледжах штату Іллінойс подвійний кредит дає змогу студентам одночасно отримувати кредити, які зараховують до диплома як середньої школи, так і коледжу. У 2024 році 91 017 американських студентів взяли участь у цій програмі. Більшість зарахувань на курси подвійного кредиту (74,8%) відбулася в середній школи. Причому студенти, які навчалися за дуальною програмою, і ті, яким зарахували кредити за дуальною системою, мали значно вищий показник академічної успішності (54,76% у 2021 р.) порівняно з тими, хто не робив цього (34,33% за той самий період). Показник успішного закінчення програми навчання для студентів, що навчалися на програмах дуальної освіти, був на 10–15 пунктів вищим порівняно з іншими студентами [7, с. 16–17].

Серед безперечних переваг дуальної освіти відмічається чинник зменшення фінансових бар'єрів на шляху до здобуття освіти. Ця модель допомагає заощадити час і гроші здобувачів освіти. Так, керівництво коледжу в Теннессі відмічає, що Грант зарахування на дуальну програму (Dual Enrollment Grant) покриває витрати на навчання, усуваючи фінансові перешкоди для незахищених верств населення [3]. Переваги моделі дуальної освіти відчули й студенти американських Кооперативних інноваційних коледжів у Північній Кароліні, які отримують фінансову державну допомогу (Pell Grant). У цих закладах дуальні програми орієнтовані на студентів, які мають академічні проблеми в навчанні та можуть не закінчити школи. Кооперативні інноваційні коледжі забезпечують міцний зв'язок із регіональними ринками праці, даючи змогу студентам отримати ступінь асоційованого спеціаліста або накопичувати кредити для подальшого навчання на бакалаврських програмах. Прикладом є Академія наук про здоров'я (Hawthorne Academy of Health Sciences), яка готує студентів до кар'єри в галузі охорони здоров'я, співпрацюючи з компанією Atrium Health, що пропонує студентам шеститижневе оплачуване літнє стажування та навчання на робочому місці [3].

Крім того, дуальна освіта значно поліпшує кар'єрні можливості здобувачів освіти. Вона є надійним механізмом розвитку талантів і задоволення потреб національного ринку праці в робочій силі шляхом партнерства та узгодження дій між освітніми закладами й підприємствами [3]. Такі програми професійної освіти й навчання допомагають забезпечити безпроблемний перехід молоді від навчання до ринку праці, оскільки навчання здійснюється виключно відповідно до потреб місцевого ринку праці разом із суб'єктами ринку праці [10]. Наприклад, у штаті Теннессі в середній школі Fayetteville, де не вистачало обладнання та інструкторів, було створено зварювальну лабораторію на заводі місцевого виробника (AriensCo) в партнерстві з Технічним коледжем прикладних технологій (TCAT) [3]. У цьому закладі навчання відбувається з розподілу 80% аудиторного навчання

в навчальному закладі, а 20% професійної підготовки роботодавцем на робочому місці.

Програми дуальної освіти дають змогу отримати випускникам і фінансові переваги. Так, дослідження, проведене в Північній Кароліні, показало, що студенти Корпоративних інноваційних коледжів заробили на \$6,133 більше кумулятивної заробітної плати протягом семи років після початку навчання в закладі, ніж їхні однолітки, які не брали участі в програмі [3]. Такий ефект досягається шляхом стратегічного з'єднання теоретичного та практичного компонента навчання, що вможливує прискорення підготовки студентів до професійної діяльності та працевлаштування на високооплачувані роботи з можливістю подальшого успішного кар'єрного просування. Фахівці акцентують увагу на конкурентній перевазі на ринку праці випускників програм дуальної освіти завдяки отриманню затребуваного сертифіката та досвіду практичної роботи вже на момент закінчення навчання. Наявність досвіду роботи полегшує результати працевлаштування випускників, гарантує вищу ймовірність стабільності першої роботи та менший ризик невідповідності кваліфікації обійманій посаді [3].

Однією з головних переваг дуальної освіти є її внесок у зниження безробіття серед молоді. Німецька дуальна система професійної освіти є міжнародним еталоном, пов'язаним з найнижчим рівнем безробіття серед молоді в Європі [10].

Крім того, необхідно відмітити внесок дуальної освіти в розвиток навичок та її роль у соціально-емоційній підтримці через менторство, організацію консультацій та досліджень кар'єри, починаючи з першого року, що практикується в професійних закладах ICAN штату Міннесота. Ця модель забезпечує доступ до подвійного зарахування для студентів із невеликих сільських середніх шкіл, де такі пропозиції раніше були відсутні. Інноваційні моделі дуальної освіти зосереджені на розвитку навичок, необхідних для успіху в навчанні та кар'єрі. Інтеграція робочого місця як навчальної лабораторії дає змогу студентам у подальшій професійній діяльності закріплювати та практикувати навички, розвинуті в класі [3]. На думку фахівців,

інтеграція соціально-емоційного навчання в зміст професійної підготовки сприяє розвитку навичок вирішення проблем, налагодження стосунків у команді та саморегуляції, які є критично важливими для успіху на ринку праці. Соціально-емоційне навчання, інтегроване в курси підготовки, покращує залучення студентів до спілкування з викладачами та однолітками, допомагає молоді розвинути сильніше почуття належності до соціальної групи та впевненіше долати виклики сучасного ринку праці. Інструктори, інтегруючи соціально-емоційне навчання в програми дуального навчання, будують довіру між суб'єктами навчання, що дає змогу студентам ділитися особистими деталями, включно з проблемами з психічним здоров'ям, які вони обговорюють з інструкторами [4].

Крім того, до переваг дуальної освіти можна зарахувати встановлення механізмів забезпечення якості та надійну сертифікацію здобутих знань, навичок і компетенцій. Експерти назвали «Забезпечення якості» (Quality assurance) важливим фактором успіху. Дуальне навчання орієнтоване на поточні та майбутні потреби економіки, чим забезпечує актуальність змісту підготовки. Тісне партнерство між роботодавцями та навчальними закладами забезпечує готовність компаній надавати навчання й отримувати вигоди від нього. Зазначається соціальне визнання такої освіти як привабливого кар'єрного шляху для молоді. Переваги такого навчання спостерігаються не лише для студентів, а й для викладачів, які професійно розвиваються [10].

Висновки. Так, німецький досвід дуальної освіти використовують у багатьох країнах світу для формування кваліфікованої робочої сили. Доведена ефективність такої форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців змушує навіть найбільш розвинені країни світу, як-от США, запозичувати якщо не цілісну систему, то її окремі елементи в окремих штатах країни. Такими елементами є ті, які забезпечують ефективне професійне навчання (Техас, Північна Кароліна), підвищують академічну успішність та зменшення бар'єрів доступу до вищої освіти (Міннесота, Іллінойс), а також для інтеграції практичного досвіду безпосередньо в навчальний процес (Теннесі).

Список використаних джерел

1. Gerliand T., Drozdich I., Kulalaeva N., Romanova G., Shimanovskii M. Organizatsia dualnoi formy navchannia u zakladah profesiinoi (profesiino-tehnichnoi) osvity. Zhytomyr : Polissia, 2019.
2. Bliem W., Petanowitsch A., Schmid K. Success Factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer. IBW Forschungsbericht No. 177. Vienna : IBW, 2014.
3. Cuevas E., Bohle E. From High School to Workforce: Dual Enrollment Case Studies. JFF's Increasing College Access Network (ICAN). Boston / Washington, DC / Oakland, CA, 2025.
4. Eggers L., O'Connor A. State and Institutional Pillars That Support Dual Enrollment Innovation. Lessons From the Increasing College Access Network Project in Minnesota. JFF's Increasing College Access Network (ICAN). Boston / Washington, DC / Oakland, CA, 2025.
5. Gilley J.W., Egglund S.A., Gilley A.M. Principles of Human Resource Development. New York : Basic Books, 2002.
6. Gonon P. Development Cooperation in the Field of Vocational Education and Training: The Dual System as a Global Role Model? In: Maurer M., Gonon P. (eds.). The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Education in International Cooperation. Bern: Peter Lang, 2014. P. 241–259.
7. Illinois Community College Board (ICCB). Dual Credit in the Illinois Community College System in Fiscal Year 2024. Authority of the State of Illinois, 2025.
8. Langthaler M. Policy Transfer in Education with a Focus on the Transfer of the Dual Apprenticeship System within Development Cooperation. Briefing Paper No. 15. Vienna: Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), 2017.
9. Mazzarol T., Soutar G.N., Thein V. Critical Success Factors in the Marketing of an Educational Institution: A Comparison of Institution and Student Perspectives. Higher Education. 2001. Vol. 10. P. 39–57.
10. Oeben M., Klumpp M. Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. Education Sciences. 2021. Vol. 11. P. 247. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11050247>.
11. Pilz M., Li J. Tracing Teutonic Footprints in VET around the World? Europe J. Training Development. 2014. Vol. 38. P. 745–763.
12. Ratnata I. W. Enhancing the Image and Attractiveness of TVET. TVET@Asia. 2013. P. 1–13. URL: http://www.tvet-online.asia/issue1/ratnata_tvete1.pdf.
13. Stockmann R. The Transfer of Dual Vocational Training: Experiences from German Development Cooperation. In: Maurer M., Gonon P. (eds.). The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Education in International Cooperation. Bern : Peter Lang, 2014. P. 261–285.
14. Tripney J. S., Hombrados J. G. Technical and Vocational Education and Training (TVET) for Young People in Low- and Middle Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. Empirical Research in Vocational Education and Training. 2013. Vol. 5. P. 1–114.
15. Wieland C. Germany's Dual Vocational-Training System: Possibilities for and Limitations to Transferability. *Local Economy*. 2015. Vol. 30. P. 577–583.

References

1. T., Drozdich, N., Kulalaeva, G., Romanova, M., Shimanovskii. (2019). Organizatsia dualnoi formy navchannia u zakladah profesiinoi (profesiino-tehnichnoi) osvity. Zhytomyr : "Polissia". [in English].
2. Bliem, W. Petanowitsch, A. Schmid, K. (2014). Success Factors for the Dual VET System: Possibilities for Know-how-transfer. IBW Forschungsbericht No 177; IBW: Vienna, Austria. [in English].
3. Cuevas, E., Bohle, E. (2025). From High School to Workforce: Dual Enrollment Case Studies. JFF's Increasing College Access Network (ICAN). Boston / Washington, DC / Oakland, CA. [in English].
4. Eggers, L., O'Connor, A. (2025). State and Institutional Pillars That Support Dual Enrollment Innovation. Lessons From the Increasing College Access Network Project in Minnesota. JFF's Increasing College Access Network (ICAN). Boston / Washington, DC / Oakland, CA. [in English].
5. Gilley, J.W.; Egglund, S.A., Gilley, A.M. Principles of Human Resource Development; Basic Books: New York, NY, USA, 2002. [in English]. Gonon, P. (2014). Development Cooperation in the Field of Vocational Education and Training: The Dual System as a Global Role model? In The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Education in International Cooperation; Maurer, M., Gonon, P., Eds.; Peter Lang : Bern, Switzerland, pp. 241–259. [in English].

6. Illinois Community College Board (ICCB). (2025). Dual Credit in the Illinois Community College System in Fiscal Year 2024, Authority of the State of Illinois. [in English].
7. Langthaler, M. (2017). Policy Transfer in Education with a Focus on the Transfer of the Dual Apprenticeship System within Development Cooperation; Briefing Paper, No. 15; Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE): Vienna, Austria. [in English].
8. Mazzarol, T., Soutar, G.N., Thein, V. (2001). Critical Success Factors in the Marketing of an Educational Institution: A Comparison of Institution and Student Perspectives. *Higher Education*, 10, 39–57. [in English].
9. Oeben, M., Klumpp, M. (2021). Transfer of the German Vocational Education and Training System – Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia. *Education Sciences*, 11, 247. <https://doi.org/10.3390/educsci11050247> [in English].
10. Pilz, M., Li, J. (2014). Tracing Teutonic Footprints in VET around the World? *Europe J. Training Development*, 38, 745–763. [in English].
11. Ratnata, I.W. (2013). Enhancing the Image and Attractiveness of TVET. *TVET@Asia*, 1–13. Retrieved from: http://www.tvetonline.asia/issue1/ratnata_tvet1.pdf. [in English].
12. Stockmann, R. (2014). The Transfer of Dual Vocational Training: Experiences from German Development Cooperation. In *The challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Education in International Cooperation*; Maurer, 13. M., Gonon, P., Eds.; Peter Lang: Bern, Switzerland, pp. 261–285. [in English].
14. Tripney, J.S. Hombrados, J.G. (2013). Technical and Vocational Education and Training (TVET) for Young People in Low- and Middle Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Empir. Res. Vocat. Educ. Train.*, 5, 1–114. [in English].
15. Wieland, C. (2015). Germany's Dual Vocational- Training System: Possibilities for and Limitations to Transferability. *Local Economy*, 30, 577–583. [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.11.2025

Стаття прийнята 06.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК МЕДІАСТІЙКОСТІ ЮНАКІВ У СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Порпуліт О. О.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
ORCID ID: 0000-0002-5118-305X

Мета дослідження – вивчити вплив емоційного інтелекту на медіастійкість підлітків чоловічої статі за умов інформаційного перевантаження, що особливо актуально в контексті воєнного конфлікту в Україні. Дослідження зосереджено на взаємодії трьох психологічних конструктів – емоційного інтелекту, психологічної резильєнтності та медіастійкості – як ключових факторів адаптивного функціонування в насиченому інформаційному середовищі.

Вибірку становлять 84 підлітки віком 15–17 років, що характеризуються інтенсивним споживанням медіаконтенту та культурними обмеженнями щодо прояву емоцій. Емоційний інтелект оцінювали за допомогою TMMS-24, психологічну резильєнтність – CD-RISC-10, а медіастійкість – проксі-версією шкали Proxy-IC, що містить три домени: критичне сприйняття інформації, контроль уваги та емоційну регуляцію.

Результати показали, що емоційна ясність та здатність до емоційного відновлення зменшують вразливість підлітків до емоційно заряджених і потенційно маніпулятивних медіаповідомлень. Кореляційний аналіз виявив значущі зв'язки між компонентами емоційного інтелекту, загальною резильєнтністю та медіастійкістю, причому управління увагою та емоційна регуляція виявилися найбільш вразливими аспектами.

Дослідження демонструє центральну роль емоційного інтелекту та психологічної стійкості у формуванні медіастійкості підлітків в умовах інтенсивного інформаційного впливу.

Ключові слова: емоційний інтелект, психологічна резильєнтність, медіастійкість, підлітки, інформаційне перевантаження.

Porpuliit O. O. Emotional intelligence as a factor in media resilience of young men in situations of information overload during war

This study investigates the influence of emotional intelligence on media resilience among male adolescents under conditions of information overload, which is particularly relevant in the context of the ongoing military conflict in Ukraine. The research focuses on the interaction of three psychological constructs – emotional intelligence, psychological resilience, and media resilience – as key factors enabling adaptive functioning in information-rich environments.

The sample included 84 adolescents aged 15–17, characterized by intensive media consumption and cultural constraints regarding emotional expression. Emotional intelligence was measured using the TMMS-24, psychological resilience with the CD-RISC-10, and media resilience with a proxy version of the Proxy-IC scale, encompassing three domains: critical information appraisal, attention control, and emotional regulation.

Findings indicated that emotional clarity and the ability to recover effectively reduce adolescents' vulnerability to emotionally charged and potentially manipulative media content. Correlational analysis revealed significant associations between components of emotional intelligence, overall resilience, and media resilience, with attention control and emotional regulation identified as the most vulnerable dimensions.

The study highlights the central role of emotional intelligence and psychological resilience in shaping adolescents' media resilience under intensive information exposure, emphasizing the importance of these constructs for adaptive functioning in high-stress media environments.

Keywords: emotional intelligence, psychological resilience, media resilience, adolescents, information overload.

Вступ. У контексті повномасштабної війни в Україні інформаційне середовище характеризується підвищеною інтенсивністю, фрагментарністю та емоційною насиченістю, що зумовлює посилення психологічних ризиків для підліткової аудиторії. Зарубіжні роботи з психології медіавпливів [14; 16] засвідчують, що інформаційне переваження та повторювані стресогенні повідомлення підвищують рівень тривожності, знижують когнітивний контроль і сприяють використанню автоматизованих, поверхневих стратегій обробки інформації. У воєнних умовах ці ефекти посилюються через надмірну емоційність медіаконтенту, що підкреслюють українські дослідники воєнної комунікації та інформаційної психології.

Вивчення психологічних механізмів медіастійкості потребує аналізу кількох ключових наукових напрямів. Першим із них є дослідження емоційного інтелекту (далі – EI). У роботах P. Salovey та J. Mayer [20] EI визначено як здатність ідентифікувати, інтерпретувати та регулювати емоції в процесі ухвалення рішень. Розширена модель Д. Goleman [12] трактує EI як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, що забезпечують адаптивну поведінку та саморегуляцію. Подальші емпіричні дослідження [8; 17] демонструють, що високий рівень EI корелює зі стресостійкістю, емоційною гнучкістю та зниженням чутливості до тривожних стимулів, що особливо актуально для підлітків у кризових ситуаціях.

Гендерні аспекти EI також стали предметом міжкультурних досліджень. Зокрема, роботи N. Brody [9], C. Fischer, M. Kret, J. Broekens [11] та M. Ciarrochi [10] підтверджують, що відмінності в показниках EI можуть бути пов'язані із соціально-рольовими очікуваннями, а не з біологічними чинниками. Українські автори [5] підкреслюють, що андрогінний тип гендерної ідентичності асоціюється з підвищеною емоційною пластичністю та розвиненими навичками емоційної саморегуляції, що робить цей тип особливо релевантним у контексті формування медіастійкості юнаків.

Другим вагомим напрямом є дослідження медіаграмотності та інформаційної компетентності. Модель критичного мислення в медіаконтексті, запропонована R. Hobbs [13], розглядає медіаграмотність як набір когнітивних умінь

аналізувати структуру медіаповідомлень, ідентифікувати маніпулятивні техніки та оцінювати достовірність джерел. У подальших емпіричних дослідженнях [7; 18] наголошено, що розвиток медіаналітичних навичок є ключовим чинником зниження вразливості до дезінформації.

Паралельно у вітчизняній науковій літературі розробляють підходи до визначення медіаграмотності як базового когнітивного підґрунтя інформаційної стійкості. В. Іванов трактує медіаграмотність як сукупність умінь критично інтерпретувати медіаповідомлення, усвідомлювати механізми медіавпливу та відповідально взаємодіяти із цифровим середовищем [2]. Розширені підходи, представлені в працях К. Шворак та І. Карпик, містять поняття медіагігієни та медіаіммунітету, що відображають здатність особистості протидіяти навіюванню, дезінформації та маніпуляціям [6]. О. Ільченко [3] та О. Волошенюк [4] акцентують на необхідності поєднання когнітивних навичок аналізу медіатекстів із розумінням символічних кодів, ідеологічної зумовленості медіапродукції та принципів критичного осмислення інформації.

У фокусі окресленого наукового напрямку особливу роль відіграє поняття медіастійкості. У працях Н. Бондаренко медіастійкість розглядається як здатність особистості підтримувати критичність мислення та раціональні моделі оцінювання інформації в умовах фрагментарного цифрового сприймання, «кліповості» мислення та зниження інтересу до рефлексивного читання. Дослідниця підкреслює, що сучасному суспільству необхідні «технологічні й медіаграмотні, медіастійкі, креативні» особистості [1, с. 16], здатні протидіяти деструктивним впливам та зберігати когнітивну послідовність. Так, медіастійкість розглядається як інтегративний конструкт, що поєднує когнітивні вміння медіаграмотності з психологічними характеристиками – насамперед емоційною саморегуляцією, рефлексивністю та гнучкістю.

Третім важливим блоком для теоретичного підґрунтя медіастійкості є концепт резильєнтності. У класичних працях А. Masten [15], М. Rutter [19], S. Zimmerman [21] резильєнтність визначається як здатність людини підтримувати адаптивне функціонування навіть

за умов хронічного стресу та непередбачуваних загроз. У межах психології екстремальних ситуацій зазначається, що резильєнтність ґрунтується на поєднанні індивідуальних саморегуляційних ресурсів, ефективних копінг-стратегій та соціального підтримувального середовища. В умовах воєнної комунікації ці механізми сприяють збереженню когнітивної цілісності та підвищують стійкість до інформаційно-психологічних впливів.

Так, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що медіастійкість постає як багатовимірний психологічний конструкт, який інтегрує такі ключові компоненти, як емоційний інтелект, медіаграмотність та резильєнтність. Синергія цих складників визначає здатність підлітків адаптивно функціонувати в умовах високого інформаційного та емоційного навантаження, ефективно протидіяти дезінформації і зберігати когнітивну цілісність у стресогенному медіапросторі.

Урахування специфіки юнацького віку та інтенсивності медіаспоживання серед хлопців-підлітків підкреслює актуальність дослідження саме цієї групи. Їхня потенційно нижча емоційна рефлексивність, а також культурні та соціальні обмеження щодо прояву емоцій зумовлюють підвищену вразливість до інформаційного перевантаження. У воєнних умовах, коли медіапростір насичений емоційно зарядженими повідомленнями та потенційно маніпулятивним контентом, дослідження механізмів взаємодії емоційного інтелекту та медіастійкості набуває критичного значення для забезпечення психологічної безпеки підлітків та формування ефективних когнітивно-емоційних стратегій поведінки.

Отже, вивчення емоційного інтелекту та медіастійкості в групі підлітків чоловічої статі є науково обґрунтованим, методологічно доцільним і практично актуальним у сучасних українських реаліях, оскільки дає змогу окреслити механізми адаптивної поведінки у високостресових інформаційних умовах.

Мета дослідження – з'ясувати вплив емоційного інтелекту на медіастійкість підлітків в умовах інформаційного перевантаження, характерного для воєнного часу в Україні. Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання: оцінити рівень емоцій-

ного інтелекту за допомогою TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale, українська адаптація); виміряти загальну психологічну стійкість із використанням CD-RISC-10 (Connor-Davidson Resilience Scale, українська адаптація); дослідити інформаційну стійкість за допомогою Proxu-IC – короткої дослідницької шкали, що охоплює три ключові аспекти взаємодії з медіа: критичне сприйняття інформації, контроль уваги та емоційну саморегуляцію; проаналізувати кореляційні зв'язки між емоційним інтелектом, резильєнтністю та медіастійкістю; інтерпретувати результати з урахуванням специфіки інформаційного середовища, у якому перебувають підлітки в умовах збройного конфлікту.

Методи та методики дослідження. У дослідженні взяли участь 84 хлопці віком 15–17 років. Вибірка була цілеспрямованою, оскільки підлітки цього віку характеризуються високою інтенсивністю користування соціальними мережами, нижчим рівнем емоційної рефлексивності порівняно з однолітками жіночої статі, частіше демонструють імпульсивні реакції на інформаційні тригери та підвищену емоційну вразливість до воєнних новин і тривожних медіатонів. Урахування цих особливостей робить досліджувану групу потенційно більш вразливою та науково релевантною для оцінки медіастійкості.

Дослідження проводилося у форматі анкетування з індивідуальним введенням кожного інструмента. Учасники заповнювали такі шкали: TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale, українська адаптація) для оцінки трьох компонентів емоційного інтелекту – усвідомлення емоцій, їх регуляції та використання емоцій для мислення і поведінки; CD-RISC-10 (Connor-Davidson Resilience Scale, українська адаптація) для вимірювання загальної психологічної стійкості.

Для оцінки медіастійкості застосовано Proxu-версію шкали інформаційної стійкості (Proxu-IC), яка інтегрує когнітивні та емоційні аспекти взаємодії підлітка з медіапростором. Використання Proxu-інструмента зумовлене відсутністю стандартизованої та адаптованої в Україні шкали медіастійкості, а також потребою швидкого скринінгу здатності підлітків протистояти інформаційному тиску.

Proxu-IC оцінює медіастійкість через три інтегровані блоки, що відображають ключові компоненти адаптивної поведінки в умовах інформаційного переважання. Перший блок спрямований на критичне сприйняття інформації, тобто на здатність підлітка аналізувати джерела, перевіряти достовірність повідомлень і розпізнавати маніпуляції. Наприклад, учасників просили оцінити, як часто вони перевіряють інформацію з різних джерел перед тим, як їй довіряти, або чи помічають вони спроби маніпуляції в медіаповідомленнях. Другий блок, що відповідає за управління увагою, відображає здатність концентруватися на важливому контенті, ігнорувати надмірну або потенційно деструктивну інформацію та контролювати схильність до безперервного перегляду медіа (doomscrolling). У цьому блоці учасників запитували, як часто вони відволікаються на непотрібні повідомлення в соцмережах або чи вдається їм свідомо вимикати інформаційний потік, щоб зосередитися на важливому. Третій блок оцінює емоційну регуляцію, тобто здатність контролювати власні емоційні реакції на медіаповідомлення та уникати паніки чи імпульсивних рішень у відповідь на тривожний або провокаційний контент. Наприклад, учасники оцінювали, як часто вони зберігають спокій, коли бачать тривожні новини, або чи вдається їм не реагувати на провокаційні повідомлення.

Кожен складник оцінювали за 5-бальною шкалою, а результати інтерпретували так: 4,0–5,0 бала відповідало високій медіастійкості; 3,0–3,9 – середній рівень; менш ніж 3,0 – низька медіастійкість та висока вразливість до інформаційного впливу.

Отже, Proxu-IC дала змогу комплексно оцінити медіастійкість підлітків, інтегруючи когнітивні та емоційні компоненти, що забезпечує глибоке розуміння механізмів адаптивної поведінки в сучасному високостресовому інформаційному середовищі та воєнному контексті.

Результати. Оцінка трьох ключових компонентів емоційного інтелекту серед 84 учасників демонструє неоднорідний рівень розвитку емоційної обізнаності, ясності та регуляції.

Emotional Attention ($M = 3,28$, $SD = 0,61$) відображає здатність підлітків помічати власні емоційні стани в момент їх виникнення.

Високий рівень уваги до емоцій зафіксовано в 19 учасників (22,6%), що свідчить про їхню майже постійну здатність усвідомлювати, коли інформація або медіаповідомлення викликає тривогу, неприємні відчуття або емоційне «зачіпання». Ця здатність сприяє розвитку самосвідомості, проте іноді може призводити до емоційного перенавантаження. Серед тих, хто має низький рівень уваги до емоцій (18 учасників, 21,4%), спостерігається недостатня ідентифікація власного емоційного стану, що підвищує вразливість до тривожних та маніпулятивних медіаповідомлень.

Emotional Clarity ($M = 2,94$, $SD = 0,67$) є свідченням спроможності підлітків аналізувати та інтерпретувати власні емоції. 34,6% респондентів продемонстрували низький рівень цього компонента, що означає труднощі в розрізненні страху, тривоги, злості або виснаження – ці стани часто сприймаються як єдине «мені погано». Нерозрізнення емоцій безпосередньо підвищує чутливість до емоційних тригерів у медіапросторі. Високий рівень ясності емоцій (13 учасників, 15,4%) дає змогу підліткам більш ефективно справлятися з емоційним навантаженням, пов'язаним із воєнними новинами, оскільки вони здатні визначати, які саме емоції виникають і що їх провокує.

Emotional Repair ($M = 2,76$, $SD = 0,58$) оцінює здатність зменшувати інтенсивність негативних емоцій або відновлювати емоційний баланс. 41% учасників продемонстрували низький рівень цього компонента, що вказує на труднощі із «самозаспокоєнням» після перегляду важкої інформації: вони довше залишаються в стані тривоги після новин про обстріли, важко перемикають увагу, більш вразливі до інформаційних маніпуляцій і схильні до емоційного виснаження. Високий рівень регуляції емоцій зафіксовано лише в 11 учасників (13%), що формує групу з найнижчим ризиком інформаційної дестабілізації та емоційної вразливості.

Отже, результати TMMS-24 свідчать про те, що значна частина підлітків демонструє обмежену здатність усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, що має вагоме значення для їх медіастійкості та здатності протистояти інформаційному навантаженню в сучасному воєнному контексті.

Оцінка загальної психологічної стійкості за шкалою CD-RISC-10 серед 84 підлітків показала середній рівень $M = 2,98$ ($SD = 0,53$). Високу стійкість продемонстрували 16 учасників (19%), середній рівень – 46 (55%), низьку – 22 (26%). Резильєнтність відображає здатність швидко адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та зберігати психологічний баланс. Низький рівень стійкості в четвертій частини вибірки свідчить про підвищену чутливість до інформаційних загроз: ці підлітки гостріше реагують на новини з емоційним навантаженням, як-от повідомлення про загрози, втрати чи насильство. Високий рівень резильєнтності забезпечує ефективний контроль тривоги та раціоналізацію інформаційних подій, що значно знижує ризик емоційного виснаження.

Медіастійкість, оцінена за допомогою спрощеної версії Proxu-IC, розглядалася через три взаємопов'язані компоненти: критичне сприйняття інформації, управління увагою та емоційну регуляцію.

Критичне сприйняття інформації ($M = 3,12$) відображає здатність підлітків аналізувати джерела та перевіряти достовірність повідомлень, розпізнавати маніпуляції та відрізнити факти від суджень. У групи з низьким рівнем (28 учасників, 33%) спостерігалися труднощі з перевіркою джерел, легка емоційна реактивність на заголовки та недостатня здатність помічати маніпулятивні мовні конструкції. Високий рівень критичного сприйняття (13 учасників, 16%) проявлявся в умінні аналізувати інформацію та розпізнавати її потенційний вплив, проте переважно на інтуїтивному рівні.

Управління увагою ($M = 2,84$) виявилось найбільш уразливим компонентом. 46% підлітків не вміли ефективно контролювати час перебування в медіа, демонструючи затяжний doomscrolling, погіршення концентрації після перегляду новин та труднощі з усвідомленим «вимкненням» інформаційного потоку. Це створює сприятливі умови для когнітивного й емоційного виснаження.

Емоційна регуляція в медіапросторі ($M = 2,41$) відображає здатність швидко відновлювати емоційний баланс після контакту з тривожним контентом. 67% учасників продемонстрували низький рівень регуляції, що вказує на підвищену тривожність, схильність до паніки та труднощі з утриманням «емоційного фільтра». Лише 8% учасників мали високий рівень емоційної саморегуляції, що забезпечує найнижчий ризик інформаційного стресу.

Інтеграція результатів TMMS-24, CD-RISC-10 та Proxu-IC показує, що емоційний інтелект визначає здатність до емоційної медіастійкості, а загальна психологічна стійкість корелює із здатністю протистояти інформаційному навантаженню. Найбільш критичними зонами у вибірці є низький рівень емоційної регуляції (67%) та недостатній контроль уваги (46%), що визначає основні ризики для когнітивного та емоційного благополуччя підлітків у контексті воєнного інформаційного середовища.

Перед проведенням кореляційного аналізу отримано описові показники за трьома основними інструментами: TMMS-24 для оцінки компонентів емоційного інтелекту (увага до емоцій, ясність емоцій, регуляція емоцій), CD-RISC-10 для загальної психологічної стій-

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту, резильєнтності та медіастійкості

Показники	r	Пояснення
Emotional Clarity ↔ Емоційна регуляція в медіапросторі	0,47	Що краще підліток розуміє власні емоції, то ефективніше він контролює реакції на емоційно забарвлені новини
Emotional Repair ↔ Контроль уваги	0,42	Розвинена здатність до емоційного відновлення зменшує ризик тривалого неконтрольованого перегляду тривожного медіаконтенту (doomscrolling)
Загальна резильєнтність (CD-RISC-10) ↔ Загальна медіастійкість	0,51	Психологічно стійкі підлітки менш вразливі до інформаційного тиску та краще адаптуються до інтенсивного медіапростору
Emotional Repair ↔ Резильєнтність	0,49	Емоційна саморегуляція є ключовим механізмом психологічної витривалості та стійкості до медійних стресорів

кості та Proху-ІС як інтегрованої оцінки медіастійкості підлітків.

Результати дали виявити індивідуальні особливості учасників у сенсі емоційної рефлексивності та психологічної стійкості, а також критичні зони в медіаспоживанні – зокрема, низький рівень управління увагою та емоційної регуляції при контакті з інформаційно насиченим контентом. Кореляційний аналіз дав змогу визначити, які механізми емоційного інтелекту та психологічної стійкості найбільше впливають на медіастійкість підлітків (табл. 1).

Аналіз демонструє значний внесок емоційного інтелекту у формування медіастійкості. Зокрема, здатність усвідомлювати та інтерпретувати власні емоційні стани (Emotional Clarity) прямо корелює з емоційною регуляцією в медіапросторі. Розвинена здатність до емоційного відновлення (Emotional Repair) сприяє більш ефективному контролю уваги та зменшує ризик інформаційного виснаження. Отримані дані підтверджують, що емоційний інтелект є ключовим фактором медіастійкості підлітків у високостресовому інформаційному середовищі, що особливо актуально під час воєнних дій.

Значна частка учасників із низьким рівнем емоційної регуляції (41% за ТМMS-24 та 67% за Proху-ІС) свідчить про підвищену вразливість хлопців-підлітків до негативних медіастимулів. Насичені емоційними тригерами медіаповідомлення (руйнування, новини про бойові дії, загрози) підсилюють ризики вторинної травматизації, тривожності та когнітивної дезорієнтації.

Установлений кореляційний зв'язок між ясністю емоцій та емоційною регуляцією в медіапросторі ($r = 0,47$) демонструє, що здатність адекватно ідентифікувати власні емоції є ключовим механізмом опору інформаційному перевантаженню. 34,6% респондентів із низькою ясністю емоцій відчують труднощі в навігації в умовах медійно породженої невизначеності.

Управління увагою виявилось найвразливішим компонентом: 46% учасників не можуть ефективно контролювати фокус та припиняти перегляд неперевіреної інформації. У контексті воєнного часу це проявляється у феномені doomscrolling, що сприяє розвитку інформаційного виснаження та емоційного вигорання.

Кореляція з емоційною регуляцією ($r = 0,42$) вказує, що обмежені можливості емоційної компенсації підсилюють вплив тривожних медіастимулів.

Загальна психологічна резильєнтність є важливим міжсистемним чинником: кореляція з медіастійкістю ($r = 0,51$) демонструє, що підлітки з високою здатністю до адаптації та психологічного відновлення є менш вразливими до інформаційного тиску. Для українського контексту резильєнтність має не лише психологічне, а й соціальне значення, оскільки поєднує механізми виживання та адаптації.

Представлений кореляційний аналіз демонструє системні взаємозв'язки між компонентами емоційного інтелекту, загальною психологічною резильєнтністю та медіастійкістю підлітків. Найбільш виражені кореляції свідчать, що емоційна ясність та здатність до емоційного відновлення є ключовими емоційно-регуляторними механізмами, які визначають стійкість до інформаційних стресорів. Результати також підтверджують роль резильєнтності як інтегративного чинника, що посилює можливість протистояти негативним медійним впливам і знижує ризик неконтрольованого інформаційного споживання. Так, емоційний інтелект і резильєнтність функціонують як взаємопов'язані психологічні ресурси, що визначають рівень медіастійкості в умовах інформаційної турбулентності воєнного часу.

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчили, що емоційний інтелект є суттєвим психологічним чинником, який впливає на здатність підлітків зберігати стійкість в умовах інформаційного перевантаження. Компоненти емоційного інтелекту – емоційна ясність та емоційне відновлення – виявили тісний зв'язок із контролем уваги та емоційною регуляцією в медіапросторі. Це свідчить про те, що підлітки, які краще розуміють і регулюють власні емоції, рідше зазнають впливу тривожних медіастимулів та демонструють більш адаптивні стратегії інформаційного споживання.

Загальна психологічна резильєнтність також відіграє важливу роль, оскільки підсилює здатність підлітків протидіяти інформаційному тиску та підтримувати емоційну рівновагу в умовах дедалі більшої медійної

турбулентності. Отримані дані вказують на підвищену уразливість підлітків у ситуаціях воєнного часу, де інформаційне середовище характеризується емоційною насиченістю та високим рівнем стресогенності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що розвиток емоційної саморегуляції та резильєнтності є важливим психологічним ресур-

сом підлітків, який сприяє формуванню їхньої медіастійкості та знижує негативний вплив надмірного інформаційного навантаження. Це підкреслює значущість подальших емпіричних досліджень, спрямованих на поглиблене вивчення механізмів емоційної та інформаційної стійкості в умовах воєнних соціальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 27, с. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-15-26>.
2. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Ільченко О. Медіаграмотність в освітньо-професійній програмі підготовки здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. Том 2. С. 113–119. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208652>.
4. Волошенюк О. В., Чорний О. В. Методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з інтегрованого курсу «Мистецтво» в НУШ : навчально-методичний посібник. Київ : Академія української преси, Центр Вільної Преси, 2020. 54. с.
5. Ситник С., Полшкова С., Трофімова Д. Особливості емоційного інтелекту в осіб з андрогінним типом гендерної ідентичності (за С. Бем). *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 2. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.2.14>.
6. Шворак К. В., Карпик І. В. Медіакомпетентність та медіаграмотність – базові компетентності педагога НУШ. *Young Scientist*. 2018. № 12.1 (64.1), с. 9–12.
7. Ashley S., Maksl A. News media literacy and political engagement: What's the connection? *Journal of Media Literacy Education*. 2020. 9 (1), 79–98. DOI: 10.23860/JMLE-2017-9-1-6.
8. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. 5(1), 88–103. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
9. Brody N. Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*. 1997. 52(10), 1046–1050. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1046>.
10. Ciarrochi J., Hynes K., Crittenden N. Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*. 2005. 19(1), 133–141. DOI: 10.1080/02699930441000102.
11. Fischer A. H., Kret M. E., Broekens J. Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>.
12. Goleman D. Emotional intelligence. Why It Can Matter More than IQ. New York: Bantam Books. 1995. 246 p.
13. Hobbs R. Digital and media literacy: A plan of action. Aspen Institute. Communications and Society Program. 2010. 65 p. <https://scispace.com/pdf/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action-1qnfa3nz1i.pdf>.
14. Martel C., Pennycook G., Rand D. G. Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2020. 5(1) DOI: 10.1186/s41235-020-00252-3.
15. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001 56(3), 227–238. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
16. Nielsen R. K., Graves L. «News you don't believe»: Audience perspectives on fake news. *Reuters Institute for the Study of Journalism*; Lewandowsky et al. 2017. DOI: 10.60625/risj-twg9-7133.
17. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M. J., Furnham A., Pérez-González J. C. Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*. 2016. 8(4), 335–341. DOI:10.1177/1754073916650493.
18. Potter W. J. Media literacy (8th ed.). SAGE Publications. 2016. 423 p.
19. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. 24(2), 335–344. DOI: 10.1017/S0954579412000028.
20. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. 9(3), 185–211. DOI:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
21. Zimmerman M. A. Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*. 2013. 40(4), 381–383. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1090198113493782>.

References

1. Bondarenko, N. (2021). Mediatekst yak resurs osuchasennia y zbahachennia zmistu pidruchnyka ukrainskoi movy [Media text as a resource of modernity and enrichment of the content of the Ukrainian language textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the modern textbook*. Vyp. 27, s. 15–26. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-15-26> [in Ukrainian].

2. Ivanov, V. F., Volosheniuk, O. V. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist [Media education and media literacy.]. Kyiv : Tsentr vilnoi presy, 352 s. [in Ukrainian].
3. Ilchenko, O. (2020). Mediahramotnist v osvitho-profesiinii prohrami pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Media literacy in the educational and professional program of training higher education applicants.]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*. Vyp. 28. tom 2., s. 113–119. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208652> [in Ukrainian].
4. Metodyka formuvannia umin z mediahramotnosti na zaniattiakh z integrovanoho kursu “Mystetstvo” v NUSH, (2020). [Methodology for developing media literacy skills based on concepts from the integrated course “Art”]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. / O. V. Volosheniuk, O.V. Chorni. Kyiv : Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr Vilnoi Presy, 54 s. [in Ukrainian].
5. Sytnyk, S., Polshkova, S., Trofimova, D. (2021). Osoblyvosti emotsinoho intelektu v osib z androhinnyim typom hendernoï identychnosti (za S. Bem) [Peculiarities of emotional intelligence in individuals with an androgynous type of gender identity (according to S. Bem)]. *Dniprovskiy naukoviy chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, and Law*. № 2. S. 82–87. [in Ukrainian].
6. Shvorak, K. V., Karpik, I. V. (2018). Mediakompetentnist ta mediahramotnist – bazovi kompetentnosti pedahoha NUSH [Media competence and media literacy – basic competencies of a teacher at the NUSH]. *Young Scientist – Young Scientist*. № 12.1 (64.1), s. 9–12. [in Ukrainian].
7. Ashley, S., & Maksl, A. (2020). News media literacy and political engagement: What’s the connection? *Journal of Media Literacy Education*, 9 (1), 79–98. DOI: 10.23860/JMLE-2017-9-1-6 [in English].
8. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x> [in English].
9. Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*, 52(10), 1046–1050. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1046> [in English].
10. Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19(1), 133–141. DOI: 10.1080/02699930441000102 [in English].
11. Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712> [in English].
12. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Why It Can Matter More than IQ. New York : Bantam Books. 246 p. [in English].
13. Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. Aspen Institute. Communications and Society Program. 65 p. Retrieved from: <https://scispace.com/pdf/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action-1qnfa3nz1i.pdf> [in English].
14. Martel, C., Pennycook, G., & Rand, D. G. (2020). Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5(1) DOI: 10.1186/s41235-020-00252-3 [in English].
15. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227> [in English].
16. Nielsen, R. K., & Graves, L. (2017). «News you don’t believe»: Audience perspectives on fake news. *Reuters Institute for the Study of Journalism*; Lewandowsky et al. DOI: 10.60625/risj-twg9-7133 [in English].
17. Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. DOI: 10.1177/1754073916650493 [in English].
18. Potter, W. J. (2016). Media literacy (8th ed.). SAGE Publications. 423 p. [in English].
19. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. DOI: 10.1017/S0954579412000028 [in English].
20. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. DOI:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG [in English].
21. Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*, 40(4), 381–383. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1090198113493782> [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

КОМП'ЮТЕРНА ЛІНГВІСТИКА: РОЛЬ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)

Радіус О. А.

старший викладач

кафедри лінгводидактики та іноземних мов

Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку

ORCID ID: 0000-0003-2686-6155

Статтю присвячено навчанню іноземних мов за допомогою комп'ютерних технологій, а саме комп'ютерної лінгвістики. Комп'ютерні технології відіграють особливу роль у системі освіти, тому що їх застосування на заняттях та лекціях сприяє охопленню зорової і слухової уваги, а також великого обсягу інформації. Також автор описує досвід систематизації та інтеграції знань й інтернет-ресурсів з комп'ютерної лінгвістики в інтернет-портал знань.

Комп'ютерна лінгвістика має власні об'єкт і предмет – перетворення текстів і мови, що звучить, – що традиційна лінгвістика не вивчала і не вивчає. Цілі, які ставлять у завданнях перетворення текстів та мовлення, тим паче виходять за межі традиційної, переважно описової, лінгвістики, тому раніше комп'ютерна лінгвістика називалася прикладною. Сучасна комп'ютерна лінгвістика має широкі перетини з теоретичною лінгвістикою, штучним інтелектом та математикою. Комп'ютерна лінгвістика використовує теоретичні досягнення лінгвістики для побудови моделей мови в дії та перетворення текстів та мовлення, а саме дає методичну базу та ресурси для перевірки гіпотез теоретичної лінгвістики. Комп'ютерна лінгвістика перетинається в галузі обробки знань та інформації, використовує методи математики для обробки текстів та мовлення в прикладних системах.

Здобувачі відточують навички міжособистісного спілкування, взаємодіючи з іншими носіями мови, що вивчається в режимі реального часу за допомогою відео, аудіо або тексту. Здобувачі працюють над презентаційними завданнями спільно зі своєю групою чи викладачем у будь-який час і будь-де. Інтернет створює унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати та спілкуватися з носіями мови в умовах спілкування, особливостей культури, традицій країни мови, що вивчається.

Ключові слова: штучний інтелект, комп'ютерні технології, комп'ютерна лінгвістика, інтернет-ресурси, іноземна мова.

Radius O. A. Computational linguistics: the role of modern technologies in learning the English language

This article explores the role of computational technologies in foreign language teaching, with a particular focus on computational linguistics. Digital tools play a significant role in modern educational systems, as their integration into lectures and classroom activities enhances both visual and auditory engagement and facilitates the processing of large amounts of information. The author also presents a case study on the systematization and integration of linguistic knowledge and online resources into a digital knowledge portal.

Computational linguistics possesses a distinct object and subject of study—namely, the transformation of textual and spoken language—areas traditionally outside the scope of classical linguistics. The objectives associated with text and speech transformation extend beyond the descriptive boundaries of conventional linguistics, which historically led to the classification of computational linguistics as an “applied” discipline. Contemporary computational linguistics intersects extensively with theoretical linguistics, artificial intelligence, and mathematics. It leverages theoretical linguistic frameworks to construct dynamic language models and to facilitate the transformation of texts and speech, thereby providing methodological foundations and empirical resources for testing linguistic hypotheses.

Furthermore, computational linguistics contributes to the domains of knowledge and information processing, employing mathematical techniques to analyze and manipulate language data within applied systems.

Language learners refine interpersonal communication skills by interacting with native speakers of the target language in real-time through video, audio, or text-based modalities. Learners collaborate on presentation tasks with peers or instructors at any time and from any location. The internet offers a unique opportunity for foreign language learners to engage with authentic texts, listen to native speech, and communicate within culturally contextualized environments, thereby gaining exposure to the traditions and social norms of the target language's country.

Keywords: artificial intelligence, computer technologies, computational linguistics, online resources, foreign language.

Вступ. Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних інноваційних технологій, а саме комп'ютерної логістики. Використання мультимедійних програм в освіті вже давно показало позитивний вплив на якість вивчення іноземної мови не тільки за кордоном, а й у нашій країні. Оскільки такий метод навчання органічно вписується в структуру практичних занять, допомагає досягати більш ефективних результатів, що розкривають потенційні можливості кожного здобувача.

Комп'ютерна лінгвістика – це наука, яка вивчає та створює способи обробки й аналізу природної мови за допомогою комп'ютерів. Вона містить широкий спектр завдань, як-от машинний переклад, розпізнавання мови, синтез мови тощо.

Багато хто з нас щодня користується пошуковими системами, голосовими помічниками та перекладачами текстів. Поява цих технологій стала можливою завдяки комп'ютерній лінгвістиці – галузі штучного інтелекту, яка опікується природними мовами за допомогою математичних моделей.

Найбільш, напевно, очевидний спосіб використання машин у лінгвістиці – це машинний переклад, який використовує внаш час щодня велика кількість людей. Уперше саму ідею застосування обчислювальної техніки для перекладу запропоновано США в 1947 році. Першу демонстрацію проведено в 1954 році в штаб-квартирі в Нью-Йорку. Хоча система була примітивна, маючи словник лише на 250 слів і 6 граматичних правил, і вміла перекладати лише кілька найпростіших фраз, цей експеримент отримав широкий резонанс, через що машинний переклад швидко став окремим напрямом у науці.

Мета статті – детально ознайомитись із сучасними технологіями (електронними комунікаційними пристроями, як-от комп'ютери, ноутбуки, мобільні телефони,

глобальна система зв'язку, відео- та аудіоконференції, чати), які стали невід'ємною частиною навчання іноземної мови та їх широкого використання в освіті.

Завдання статті: розібрати, як використання інформаційних технологій (комп'ютерної лінгвістики) на заняттях іноземної мови, підвищують інтерес здобувачів до вивчення цього предмета, що їх зацікавлює в поданому матеріалі й активізує до виконання запропонованих завдань.

Методи та методики дослідження. У наш час стали інтенсивно впроваджуватися в навчальний процес нові інформаційні технології, як-от використання інтернет-ресурсів, що навчають комп'ютерних програм.

Практика свідчить, що в умовах недостатнього мовного середовища залишаються недостатньо розвиненими ці вміння. Тому думки багатьох дослідників у галузі методики викладання іноземних мов спрямовані на впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, що якомога більше сприяють розвитку цих умінь. Застосування в навчальному процесі комп'ютерних технологій досліджуються, зокрема, у працях М. Потье [4], Г. Шоміно [5].

М. Потье розглядає особливості навчання іноземних мов за допомогою комп'ютера з різних поглядів: лінгвістичного, психологічного, антропологічного та педагогічного. Він вважає, що саме таке навчання сприятиме повному розкриттю іншомовної компетенції різних видів [4, с. 55]. Г. Шоміно зазначає, що завдяки комп'ютерним програмам здобувач зможе працювати у своєму ритмі та згідно зі своїми потребами [5, с. 33].

Зі свого боку, О. Тарнопольський вважає, що нові форми та технології навчання англійської чи будь-якої іншої іноземної мови професійного спрямування повинні розроблятися в межах конструктивістського підходу, згідно з яким студенти самостійно конструю-

ють власні знання, навички шляхом ведення діяльності, що моделює позамовну діяльність, заради якої вивчається мова [2, с. 80].

Виклад основного матеріалу. Застосування комп'ютерів на заняттях англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютерної лінгвістики засвоюється міцніше. За допомогою комп'ютерів можна набагато швидше перевірити знання здобувачів, оскільки здійснюється одночасна перевірка всієї аудиторії. Однією з переваг перевірки знань здобувачів за допомогою комп'ютерів є і те, що вони відчують себе більш впевненіше та показують свої реальні знання. Коли здобувач відповідає перед викладачем та всією аудиторією, через певні причини (страх перед аудиторією, різні комплекси, як-от відповісти неправильно тощо) він не може показати свої максимальні знання. Інформаційні технології відкривають широкі можливості як для педагога, так і для здобувачів вищої освіти.

Перед комп'ютерною лінгвістикою стоять завдання лінгвістичного забезпечення проце-

сів збирання, накопичення, обробки та пошуку інформації.

Найважливіші з них:

1. Розпізнавання та синтез мови.
2. Генерування тексту.
3. Автоматичний переклад текстів.
4. Створення та використання електронних корпусів текстів.
5. Вилучення інформації з тексту.
6. Автореферування.
7. Автоматичне виявлення та виправлення помилок під час введення тексту на комп'ютері.
8. Створення запитально-відповідних систем.
9. Створення електронних словників, тезаурус, онтологій.

Комп'ютерна лінгвістика налічує кілька ключових напрямів, у кожному з яких педагог та здобувачі використовують свої знання та навички для створення інноваційних рішень (рис. 1):

1. Автоматичний та машинний переклад, створення електронних словників.

Цей процес передбачає використання комп'ютерів для перекладу текстів між різними мовами. З розвитком методів машинного навчання, особливо глибокого навчання, системи автоматичного перекладу стають більш точними та ефективними. Прикладом таких систем є Google Translate.

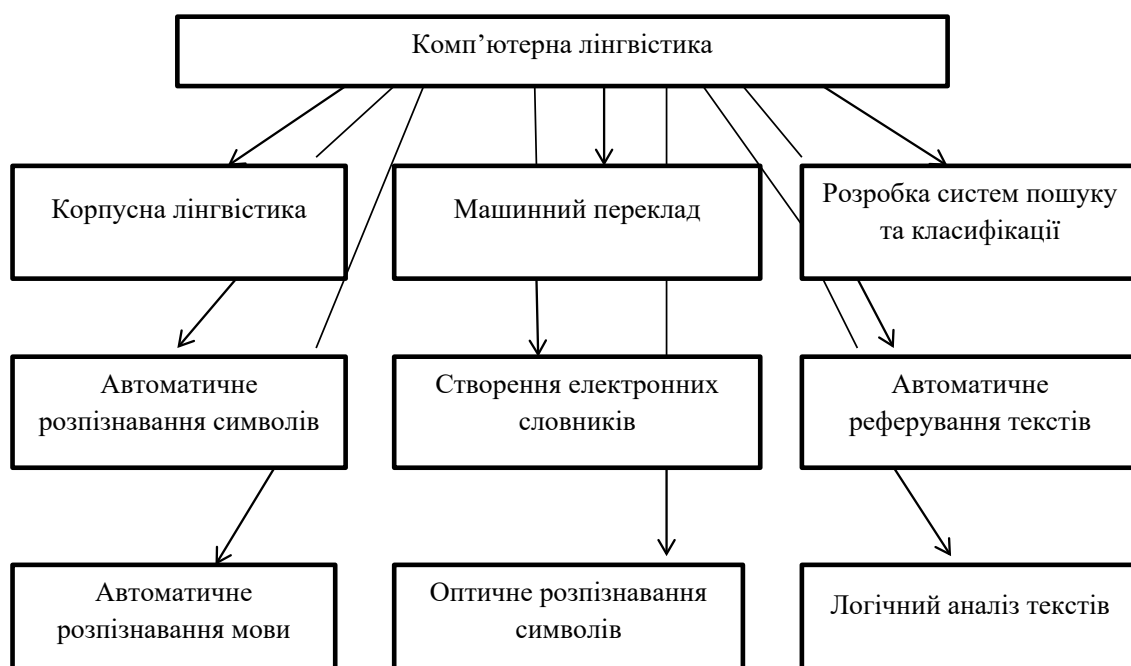


Рис. 1. Ключові напрями комп'ютерної лінгвістики

Приклад застосування: розробка нейронних мереж для перекладу текстів з однієї мови на іншу на основі тих, хто навчається на паралельних текстах.

2. Автоматичне розпізнавання мови та символів, оптичне розпізнавання символів.

Це застосовується, наприклад, для перетворення аудіосигналів на текст або створення аудіосигналів на основі тексту. Такі системи широко застосовують у голосових помічниках.

Приклад: створення системи, де користувач диктує текст, який потім перетворюється на письмовий формат.

3. Розробка систем пошуку та класифікації.

Це напрям комп'ютерної лінгвістики, де фахівці розробляють алгоритми та моделі для створення програмних систем, здатних взаємодіяти з людьми природною мовою. Це передбачає використання методів обробки природної мови та машинного навчання. Прикладами таких систем є Siri від Apple, Alexa від Amazon та Google Assistant.

Приклад: розробка віртуального помічника для онлайн-підтримки здобувачів, який може відповідати на запитання та допомагати у вирішенні проблем.

4. Аналіз тональності та обробка природної мови (NLP), корпусна логістика, логічний аналіз текстів.

У цій галузі фахівці розробляють алгоритми та моделі для автоматичного визначення сенсу, тональності та емоційного забарвлення текстів. Це використовується в різних програмах, як-от аналіз соціальних медіа, визначення настрою ринку або обробка відгуків про продукти.

До першої справжньої «технологічної революції» в навчанні іноземних мов привела мовна аудиторія, до другої була «вивчення мови за допомогою комп'ютера» або комп'ютерне вивчення мови (CALL – computer assisted language learning). Незважаючи на модернізацію відповідних технологій, мовна аудиторія та комп'ютерне навчання мови залишаються, по суті, допоміжними системами навчання, покликаними доповнити педагогічний процес.

Сьогодні CALL приділяє особливу увагу комп'ютерним системам навчання, які дають змогу здобувачам працювати самостійно. Дослідження значною мірою підтвердили ефективність CALL як допоміжну систему

навчання, так й автономну систему, орієнтовану на здобувачів. У першому випадку він використовується більшою чи меншою мірою як переносний лінгфонний кабінет; у другому – це, власне, автономний цифровий клас, що дає змогу задовольнити індивідуальні потреби здобувача.

Чатботи можуть створювати есе, вести інтерактивні діалоги та перекладати з будь-якої мови на іншу, використовуючи майже ідеальну граматику, відповідний стиль та оформлення. Освіта сьогодні перебуває на порозі справжньої зміни парадигми. Образно кажучи, здобувачі тепер живуть по обидва боки екрана комп'ютера.

Іноземна мова є одним із важливих елементів, що впливає на ефективну професійну діяльність будь-якого спеціаліста. Здобувачі протягом навчання мають розвинути найголовніші навички англійської мови, як-от аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Процес використання інформаційних технологій у процесі іншомовної підготовки має певні переваги, які слід урахувати під час планування занять:

- миттєвий зворотний зв'язок між викладачем та здобувачем під час використання комп'ютерних технологій;
- архівне зберігання великих обсягів інформації з можливостями їх передачі;
- автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних перекладачів;
- автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних словників;
- автоматичне реферування й анотування матеріалів [1, с. 73].

Досліджуючи питання використання комп'ютерної лінгвістики на заняттях з англійської мови, ми дізналися, що воно реалізується на таких принципах, як:

- *індивідуалізація* (можливість персонально працювати з кожним здобувачем, ураховуючи його здібності, рівень знань, уміння та навичок);
- *диференціація* (можна обирати та пропонувати аудиторії необхідні варіанти навчальних завдань, певної складності й кількості та в такій послідовності, що відповідає їхнім пізнавальним можливостям, рівню знань та вміння);

– **інтенсифікація** (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування із широким залученням інтерактивних видів і форм робіт).

Серед головних дидактичних функцій, що можуть бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій, варто зазначити такі:

– **пізнавальну**: так, наприклад, використовуючи комп'ютерні технології та інтернет, можна отримати будь-яку необхідну інформацію, а застосування навчальних програм, на яких відображені текст, звук, зображення, відео, сприяє пізнавальній активності здобувачів;

– **розвивальну**: робота аудиторії з навчальною програмою, крім активації лексички, сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічне мислення, пам'ять, увага;

– **тренувальну**: за допомогою комп'ютерної лінгвістики здобувачі мають змогу самостійно, у нетрадиційній формі тренуватися та перевірити свій рівень знань й умінь з певної теми, визначити конкретні прогалини, доопрацювати їх і виконати запропоновані завдання ще кілька разів з метою покращення своїх результатів;

– **діагностичну**: використовуючи комп'ютерну лінгвістику, педагог має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння матеріалу здобувачами;

– **комунікативну**: під час роботи аудиторії з навчальними програмами, ведучи діалог з комп'ютером, здобувачі долають бар'єр боязливості.

Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес з іноземних мов вимагає якісних змін у методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов з метою формування готовності до використання інтернет-

ресурсів на занятті, а також перегляду організаційних форм навчальної роботи, що склалися на сьогодні: значне збільшення обсягу самостійної і групової роботи студентів, збільшення кількості проєктних робіт пошукового й дослідницького характеру. Перспективним є впровадження технологій онлайн-навчання іноземних мов (e-learning, online teaching).

Результати. Автор звертає увагу на те, що цифрові технології стали важливим чинником у процесі вивчення іноземної мови. Також зазначається, що поява технологічного навчання, а саме широкого використання комп'ютерної лінгвістики, суттєво розширила можливості вивчення іноземної мови та створила альтернативне віртуальне навчальне середовище, яке не обмежується стінами навчального закладу.

Висновки. Комп'ютерна лінгвістика відіграє ключову роль розвитку сучасних технологій. Можна сказати, що вивчення цієї науки відкриває перед людиною унікальні можливості у сфері ІТ, стимулюючи інновації та покращуючи наше повсякденне життя.

Відмінність традиційних методів обробки іноземної мови від комп'ютерної лінгвістики в тому, що перше зосереджено на моделюванні всього, що вивчає лінгвістика загалом, тоді як у другому увагу звернено на побудову математичних моделей, здатних описати іноземні мови. Основне завдання комп'ютерної лінгвістики можна сформулювати як побудову моделей та відповідних алгоритмів і програм для автоматичної обробки тексту.

Комп'ютерна лінгвістика є важливим напрямом сучасної науки не тільки через те, що вона поглиблює дослідження ШІ, а й тому, що будь-яке просування в цій галузі допомагає нам зрозуміти еволюційний процес розвитку мови та мислення людини.

Список використаних джерел

1. Тесцова О. О., Лопата І. Л. Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Вип. 1(204). 2024. 71–76 с.
2. Тарнопільський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання англійської для ділового спілкування. Київ : Ленвіт, 2004. 192 с.
3. Грецька О. О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С. 38–40. (Дата звернення 23 листопада).
4. Pothier M. *Multimedias, Dispositifs D'apprendre et Acquisition des Langues*. Ochrays. 140 p.
5. Chauminot G. *Compréhension orale. Apports et limites du multimedia*. FDLM – Clé international. Paris, 2002. № 322.

References

1. Tiestova, O. O., & Lopata, I. L. (2024). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [The Role of Digital Technologies in the Process of Foreign Language Learning]. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky – Scientific Notes. Series: Philological Sciences*, 1(204), 71–76. [in Ukrainian].
2. Tarnopolskyi, O. B., & Kozhushko, S. P. (2004). Metodyka navchannia anhliiskoi movy dlia dilovoho spilkuvannia [Methods of Teaching English for Business Communication]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
3. Hretska, O. O. (2002). Vykorystannia elektronnykh entsyklopedii u navchanni inozemnykh mov [The Use of Electronic Encyclopedias in Foreign Language Teaching]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 2, 38–40. [in Ukrainian].
4. Pothier, M. (n.d.). Multimédias, dispositifs d'apprendre et acquisition des langues [Multimedia, Learning Devices and Language Acquisition]. Paris : Ophrys. [in French].
5. Chauminot, G. (2002). Compréhension orale. Apports et limites du multimédia [Listening Comprehension: Contributions and Limits of Multimedia]. *Le français dans le monde – French in the World*, 322. Paris : Clé International. [in French].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 29.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ

Радомський І. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-2452-0898

Радомська Д. І.

доктор філософії в галузі права
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID ID: 0000-0001-5793-7513

Козинець С. П.

старший викладач кафедри забезпечення державної безпеки,
факультет забезпечення державної безпеки
Київського інституту Національної гвардії України
ORCID ID: 0009-0009-1127-3972

У статті запропоновано систему педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (далі – НГУ) до виконання службово-бойових завдань за призначенням. Виокремлено суперечності між сучасними вимогами до офіцерів НГУ та реальною практикою їх підготовки, що засвідчують необхідність оновлення системи військової освіти, посилення практичної спрямованості навчання, удосконалення професійно-психологічної підготовки й формування в здобувачів освіти стійкої мотивації до безперервного професійного розвитку. На основі аналізу наукових джерел, досліджень вітчизняних учених і практики функціонування закладів вищої військової освіти визначено низку чинників, які сприятимуть розвитку мотиваційної готовності, професійних знань і навичок та загалом формуванню готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службово-бойових завдань за призначенням. До таких чинників уналежнено педагогічні, інноваційні, організаційні, навчально-методичні та діагностичні. Установлено їх взаємозв'язок зі складниками процесу формування зазначеної готовності. На основі проаналізованого досвіду виокремлено власну систему педагогічних умов формування зазначеної готовності, серед яких: цільове формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх офіцерів НГУ; інтеграція інноваційних освітніх технологій в освітній процес; формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; інтеграція службово-бойової підготовки з навчальною діяльністю; психолого-педагогічна підтримка й розвиток стресостійкості; розвиток soft skills у контексті службово-бойової діяльності; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; навчально-методичне забезпечення професійного розвитку викладачів; системний моніторинг і діагностика навчальних досягнень здобувачів освіти. Визначені педагогічні умови створюють цілісну систему впливів на підготовку майбутніх офіцерів НГУ, а їх комплексна реалізація сприятиме розвитку мотиваційної готовності, професійних умінь і навичок, здатності до командної роботи, формуванню психологічної стійкості та професійного саморозвитку. Отримані результати мають практичне значення для вдосконалення освітніх програм, системи професійної підготовки, а також визначають перспективи подальших наукових досліджень у сфері військової педагогіки.

Ключові слова: Національна гвардія України, службово-бойові завдання, готовність майбутніх офіцерів, педагогічні умови, професійна підготовка, військова освіта.

Radomski I. P., Radomska D. I., Kozinets S. P. Pedagogical conditions for preparing future officers of the National Guard of Ukraine to perform their duties and combat tasks as assigned

The article proposes a system of pedagogical conditions for preparing future officers of the National Guard of Ukraine (NGU) to perform their assigned combat duties. It highlights the contradictions between the current requirements for NGU officers and the actual practice of their training, which demonstrate the need to update the military education system, strengthen the practical orientation of training, improve professional and psychological training, and foster a strong motivation for continuous professional development among students. Based on an analysis of scientific sources, research by domestic scientists, and the practice of higher military education institutions, a number of factors have been identified that will contribute to the development of motivational readiness, professional knowledge and skills, and, in general, the formation of the readiness of future NGU officers to perform their assigned combat duties. These factors include pedagogical, innovative, organisational, educational, methodological and diagnostic factors. Their interconnection with the components of the process of forming the aforementioned readiness has been established. Based on the analysed experience, a separate system of pedagogical conditions for the formation of the aforementioned readiness has been identified, including: targeted formation of the motivational and value sphere of future NGU officers; integration of innovative educational technologies into the educational process; formation of individual educational trajectories for students; integration of service and combat training with educational activities; psychological and pedagogical support and development of stress resistance; development of soft skills in the context of service and combat activities; creation of a safe and inclusive educational environment; educational and methodological support for the professional development of teachers; systematic monitoring and diagnosis of the educational achievements of students. The identified pedagogical conditions create a comprehensive system of influences on the training of future NGU officers, and their comprehensive implementation will contribute to the development of motivational readiness, professional skills and abilities, teamwork skills, psychological resilience and professional self-development. The results obtained are of practical importance for the improvement of educational programmes and the professional training system, and also determine the prospects for further scientific research in the field of military pedagogy.

Keywords: National Guard of Ukraine, combat missions, readiness of future officers, pedagogical conditions, professional training, military education.

Вступ. Актуальність проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (далі – НГУ) до виконання службово-бойових завдань (далі – СБЗ) за призначенням зумовлена сучасними викликами та трансформаційними процесами в секторі безпеки й оборони держави. У цих умовах особливого значення набуває визначення й обґрунтування педагогічних умов, які б сприяли підготовці офіцера НГУ, здатного ефективно виконувати військові та правоохоронні функції, визначені чинним законодавством.

Вивчення наукових праць із проблематики формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засвідчує наявність вагомих напрацювань у цій сфері. Зокрема, цінними за змістом і сутнісними характеристиками є дослідження С. Бурого [1], О. Діденка [5], О. Прохорова [11], П. Рибалки, М. Калюжного, А. Красілова, А. Титовича, О. Головиченка [13], К. Тушко [14] та інших учених. У своїх працях дослідники розкрили особливості побудови педагогічних умов, що

забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки й оборони України до професійної діяльності. Узагальнення зазначених досліджень створює наукове підґрунтя для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням.

Водночас, незважаючи на наявні наукові розвідки, місце нашого підходу полягає в необхідності системно обґрунтувати педагогічні умови саме для майбутніх офіцерів НГУ з урахуванням специфіки виконання їхніх службово-бойових завдань. Спираючись на попередні дослідження, де нами розкрито сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням та визначено її структуру [12; 13], ми визначаємо цю готовність як складну інтегративну характеристику, що поєднує професійні компетентності, практичний досвід і мотивацію, спрямовані на досягнення визначених

показників при виконанні СБЗ за призначенням [12, с. 80].

Структура зазначеної готовності охоплює взаємопов'язані компоненти: мотиваційний – мотиви службово-бойової діяльності, цінності та ціннісні орієнтації, особистісний потенціал, ставлення до виконання СБЗ за призначенням; когнітивний – професійні знання, зокрема зміст СБЗ за призначенням; операційно-діяльнісний – професійні вміння та навички, які забезпечують якісне виконання СБЗ за призначенням.

Саме нагальною потребою подолання низки суперечностей, що спостерігаються в системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ, і зумовлена актуальність дослідження. До цих суперечностей належимо такі:

- між вимогами сучасної війни до офіцерів НГУ та наявним рівнем їх підготовленості до управління особовим складом;

- між високими вимогами до професійних, особистісних і психічних якостей офіцера НГУ та недостатнім рівнем їх формування у вищих військових навчальних закладах;

- між складністю виконуваних службово-бойових завдань та недостатньою готовністю офіцерів НГУ до їх виконання [4, с. 95–96].

Отже, мета дослідження полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні ефективних педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службово-бойових завдань за призначенням. Зокрема, ідеться про виокремлення таких педагогічних умов, що забезпечуватимуть: чітке розуміння змісту й структури військово-професійної діяльності; реалізацію управлінських функцій (планування, активізації і мотивації, організації, контролю) у процесі служби з урахуванням умов мирного часу або бойових дій; розвиток мотивації до безперервного професійного розвитку протягом усієї військової кар'єри.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутих положень використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних й емпіричних методів наукового пізнання.

До теоретичних методів належали: аналіз – для вивчення наукових джерел, нормативно-правової бази та освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах

НГУ, що дало змогу визначити сучасний стан підготовки майбутніх офіцерів до виконання СБЗ за призначенням; синтез – для поєднання отриманих результатів аналізу з метою виокремлення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням; систематизація та узагальнення – для впорядкування й інтеграції інформації щодо чинників, що сприяють формуванню готовності до виконання службово-бойових завдань за призначенням та виокремленню ключових складників зазначеного процесу.

До емпіричних методів віднесено: спостереження та вивчення досвіду – аналіз практики організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах НГУ.

Використання зазначеного комплексу методів дало змогу: дослідити сучасний стан проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням; визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють формуванню цієї готовності.

Результати. Проаналізувавши наукові джерела та освітню практику, перейдемо безпосередньо до визначення та обґрунтування педагогічних умов. Для цього спершу важливо уточнити саме поняття «педагогічні умови», оскільки воно є ключовим для нашого дослідження й визначає сутність запропонованих заходів. Р. Мусевич на основі теоретичного аналізу останніх досліджень і публікацій зазначає, що педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища. Для них притаманні такі ознаки: цілеспрямоване створення й реалізація в освітньому середовищі; забезпечення вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяння плановірності наукового пошуку та можливість перевірки його результатів; позитивний вплив на ефективність і результативність освітнього процесу [10, с. 68].

Важливим завданням сучасної військової освіти є визначення чинників, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням. Аналіз наукових джерел [2–4; 6–10; 12] та освітньої практики дав змогу

виокремити такі групи чинників: *педагогічні* – визначають зміст і якість освітнього процесу та дають змогу керувати ним шляхом раціонального поєднання змісту навчання з ефективними формами, методами та прийомами. Вони передбачають створення комплексу стимулів, що заохочують здобувачів освіти до пізнання й саморозвитку. У цьому контексті особливого значення набуває індивідуалізація навчання з урахуванням особистісних особливостей і потреб здобувачів освіти; *інноваційні* – умови, що забезпечують цілеспрямоване вдосконалення освітнього процесу завдяки впровадженню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних форм навчання та інклюзивного підходу. Інноваційна педагогіка розширює можливості використання різних методів навчання (візуального, аудіального, кінестетичного), що сприяє глибшому засвоєнню знань і формуванню готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням; *організаційні* – умови, які створюють сприятливе освітнє середовище для особистісного й професійного розвитку здобувачів освіти. Вони охоплюють забезпечення матеріальної бази, модернізацію форм контролю, посилення взаємодії структурних підрозділів вищого військового навчального закладу; *навчально-методичні* – умови, що стимулюють науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів до постійного професійного розвитку, оновлення змісту освітніх програм, методичного забезпечення та застосування сучасних технологій навчання; *діагностичні* – умови, пов'язані з оцінюванням результатів навчання, що передбачають не лише констатацію рівня знань і вмінь, а й відстеження індивідуального прогресу кожного здобувача освіти, своєчасне надання зворотного зв'язку та корекцію навчальної діяльності.

Виокремлення та врахування зазначених чинників у процесі підготовки майбутніх офіцерів НГУ сприятиме створенню цілісної системи педагогічних умов, здатної забезпечити високий рівень готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням.

О. Данильченко [3, с. 204] виокремив ключові складники процесу формування готов-

ності здобувачів освіти до службово-бойової діяльності в підрозділах НГУ. Зміст цих складників корелює з групами чинників, визначених вище, та охоплює такі напрями: формування мотиваційної готовності здобувачів освіти до службово-бойової діяльності (педагогічні чинники). Передбачає створення системи стимулів, використання активних методів навчання та індивідуалізацію підготовки, що сприяє усвідомленню значущості обраної професії і розвитку внутрішньої мотивації; розвиток творчого потенціалу та активності особистості здобувачів освіти (інноваційні та навчально-методичні чинники). Реалізується через упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методик, проектної та дослідницької діяльності, що формує навички креативного мислення й пошуку нестандартних рішень; формування установки на безперервність професійної освіти, саморозвиток і самореалізацію (педагогічні та організаційні чинники). Містить системне виховання потреби в постійному професійному вдосконаленні та планомірну підтримку з боку викладачів і командирів; гармонізацію взаємодії випускників із професійним середовищем військових частин НГУ (організаційні чинники). Забезпечує поступову адаптацію до службових обов'язків, розвиток навичок управління особовим складом, комунікаційної культури й лідерства; формування особистісної готовності до тривалої служби в НГУ (педагогічні та психологічні аспекти організаційних чинників). Орієнтоване на розвиток стресостійкості, витривалості, здатності працювати в умовах підвищеного ризику та відповідальності; психологічна підготовка в умовах нових викликів і загроз (діагностичні та організаційні чинники). Передбачає моніторинг психоемоційного стану здобувачів освіти, розвиток навичок самоконтролю, стрес-менеджменту й психологічної підтримки; розвиток колективізму та умінь роботи в команді (організаційні й педагогічні чинники). Передбачає формування культури взаємодії, командного ухвалення рішень і взаємодопомоги в складних ситуаціях.

Так, визначені О. Данильченко складники узгоджуються з виокремленими групами чинників (педагогічними, інноваційними,

організаційними, навчально-методичними, діагностичними), що підтверджує комплексний характер підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням.

Провівши теоретичний аналіз літератури та емпіричний аналіз результатів опитування учасників освітнього процесу вищих військових навчальних закладів НГУ, визначено, що проблема формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням розглядається дослідниками переважно крізь призму педагогічних умов. Під педагогічними умовами в цьому контексті розуміють науково-методичні та педагогічні заходи, спрямовані на передання, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та компетентностей здобувачами освіти, які є обов'язковими складниками забезпечення якості професійної підготовки [9, с. 54].

Аналіз праць науковців дає змогу виокремити кілька основних груп педагогічних умов, які вже апробовані в практиці підготовки офіцерських кадрів НГУ:

1. Інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу. Використання навчальних фільмів і навчальних серіалів, сучасних курсів та цифрових платформ, запровадження кейс-методів, бінарних занять, інтерактивних технологій навчання, доступу до відкритих онлайн-курсів (Prometheus тощо). Забезпечення міжпредметних зв'язків та професійно орієнтованих завдань в освітньому процесі [2; 4; 6; 9].

2. Матеріально-технічне забезпечення та створення спеціалізованого освітнього простору. Створення комплексів спеціалізованих аудиторій та навчальних місць: зал судових засідань, навчальні місця з конвоювання з використанням спецтранспорту, аудиторії військового управління, морально-психологічного забезпечення службово-бойової діяльності, лінгафонні та комп'ютерні лабораторії тощо. Формування розвивального освітнього середовища, що стимулює соціальні, педагогічні та психологічні механізми розвитку цінностей [2; 6; 9; 10].

3. Організаційно-педагогічні умови. Спрямованість підготовки на усвідомлену мотивацію здобувачів освіти до індивідуальної роботи з підлеглими, розвиток soft skills і командної взаємодії. Упровадження технологій особистісно орієнтованого навчання, стимулювання

проектної і дослідницької діяльності, забезпечення зворотного зв'язку зі стейкхолдерами щодо сформованих компетентностей [2; 4].

4. Кадрове та нормативно-правове забезпечення. Виконання викладачами функцій фасилітатора, надання прикладу наукової діяльності, залучення до занять професіоналів-практиків. Визначення процедур організації отримання й аналізу зворотного зв'язку, що дає змогу діагностувати та коригувати рівень готовності й сформованість soft skills [2].

5. Психологічна підготовка. Спеціальна психологічна підготовка науково-педагогічних працівників і посадових осіб ВВНЗ. Психодіагностика та корекція характеристик особистості здобувачів освіти [10].

Так, сучасні дослідження підтверджують, що педагогічні умови формування офіцера НГУ, здатного до ефективного виконання військових та правоохоронних функцій, передбачають комплекс різноманітних та взаємопов'язаних напрямів – від інформаційно-методичного та матеріально-технічного забезпечення до психологічної підготовки.

На основі проаналізованого досвіду виокремимо власну систему педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання СБЗ за призначенням:

1. *Цільове формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх офіцерів НГУ.* Організація освітнього процесу так, щоб здобувачі освіти усвідомлювали суспільну й професійну значущість виконуваних службово-бойових завдань за призначенням. Використання професійно орієнтованих кейсів та рольових сценаріїв, що моделюють реальні ситуації службово-бойової діяльності НГУ.

2. *Інтеграція інноваційних освітніх технологій в освітній процес.* Системне впровадження цифрових симуляторів, VR/AR-середовищ для тренування тактичних дій. Застосування гнучких платформ електронного навчання для персоналізованого контролю знань тощо.

3. *Формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.* Використання діагностичних методик для визначення рівня готовності та побудови персоналізованих програм професійного розвитку. Розробка карт компетентностей, які дають змогу коригувати освітню траєкторію кожного здобувача освіти.

4. *Інтеграція службово-бойової підготовки з навчальною діяльністю.* Проведення навчально-тренувальних занять у реалістичних умовах (тактичні полігони, виїзні тренування, спільні навчання з військовими частинами). Введення модулів, які поєднують військову педагогіку, психологію та лідерство з практичними навичками командування.

5. *Психолого-педагогічна підтримка і розвиток стресостійкості.* Системне формування навичок емоційної саморегуляції, командної взаємодії, лідерських якостей. Запровадження психологічних тренінгів та супервізій для викладачів і здобувачів освіти.

6. *Розвиток soft skills у контексті службово-бойової діяльності.* Формування в здобувачів освіти комунікативної компетентності, навичок переговорів, роботи із цивільним населенням у кризових ситуаціях. Стимулювання командної роботи, взаємодії з підлеглими й колегами, рефлексії власної діяльності.

7. *Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища.* Врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти під час організації занять. Формування культури рівних можливостей та толерантності в офіцерському середовищі.

8. *Навчально-методичне забезпечення професійного розвитку викладачів.* Постійне підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВВНЗ НГУ, обмін досвідом із міжнародними партнерами. Упровадження програм наставництва та тренінгів для викладачів із сучасних методів навчання.

9. *Системний моніторинг і діагностика навчальних досягнень здобувачів освіти.* Створення діагностичних інструментів (портфоліо, чеклісти компетентностей, онлайн-системи оцінювання тощо). Регулярний аналіз прогресу здобувачів освіти з наданням конструктивного зворотного зв'язку та планомірної корекції навчання.

Висновки. Готовність майбутніх офіцерів НГУ до виконання службово-бойових завдань за призначенням є інтегративною характеристикою, що поєднує професійні компетентності, практичний досвід і мотивацію. Її структура охоплює мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, кожен із яких потребує цілеспрямованого педагогіч-

ного впливу. Виявлені суперечності між сучасними вимогами до офіцерів НГУ та реальною практикою їх підготовки засвідчують необхідність оновлення системи військової освіти, посилення практичної спрямованості навчання, удосконалення професійно-психологічної підготовки й формування в здобувачів освіти стійкої мотивації до безперервного професійного розвитку.

Педагогічні умови формування готовності, визначені в процесі дослідження: цільове формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх офіцерів НГУ; інтеграція інноваційних освітніх технологій в освітній процес; формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; інтеграція службово-бойової підготовки з навчальною діяльністю; психолого-педагогічна підтримка і розвиток стресостійкості; розвиток soft skills у контексті службово-бойової діяльності; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; навчально-методичне забезпечення професійного розвитку викладачів; системний моніторинг і діагностика навчальних досягнень здобувачів освіти, створюватимуть цілісну систему впливів на підготовку майбутніх офіцерів НГУ. Їх комплексна реалізація сприятиме розвитку мотиваційної готовності, професійних умінь і навичок, здатності до командної роботи, формуванню психологічної стійкості та професійного саморозвитку майбутніх офіцерів НГУ.

Практичне значення дослідження полягає в можливості впровадження визначених педагогічних умов у систему підготовки майбутніх офіцерів НГУ, що дасть змогу:

- підвищити рівень управлінської компетентності;
- забезпечити цілісне поєднання теоретичного та практичного складників навчання;
- сформувати в майбутніх офіцерів НГУ здатність ефективно виконувати службово-бойові завдання за призначенням як у мирний час, так і в умовах бойових дій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням конкретних методик і технологій реалізації виокремлених педагогічних умов в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та моніторингом їх ефективності.

Список використаних джерел

1. Бурий С. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки. *Військова освіта*. Київ, 2020. Вип. 32 (44). С. 48–57.
2. Гавришук М. М. Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 147–152.
3. Данильченко О. А. Педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 2020, № 70(1), С. 201–205. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/40.pdf (дата звернення: 18.09.2025).
4. Данилюк І. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів НГУ до проведення індивідуальної роботи з підлеглими. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021, № 76, С. 95–99.
5. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 20 с.
6. Криворучко В. О. Модель формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань з охорони громадської безпеки і порядку, конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 77. С. 131–136. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/77/28.pdf> (дата звернення: 17.09.2025).
7. Медвідь М., Гавришук М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2023. № 2. С. 5–8.
8. Медвідь М., Криворучко В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів військових частин (підрозділів) з охорони громадського порядку Національної гвардії України. *Молодь і ринок*. 2023. № 1. С. 64–69.
9. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Медвідь Ю. І., Криворучко В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 100. С. 53–59. URL: <http://enpuii.npu.edu.ua/handle/123456789/47089> (дата звернення: 18.09.2025).
10. Мусевич Р. Й. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до професійної взаємодії з військовослужбовцями на основі гендерного підходу. *Scientia et Societas*, 2023, № 2(1), С. 65–73. doi: 10.31470/2786-6327/2023/3/65-73 .
11. Прохоров О. А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ, 2010. Вип. 27. С. 322–332.
12. Радомський І. Сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням. *Освітні обрії*, 2025, № 60(1), С. 76–82. <https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.76-82> .
13. Рибалко П. Ф., Калюжний М. Г., Красілов А. Д., Титович А. О., Головченко О. І. Апробація педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу проти переважачого за силою правопорушника. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2021. Вип. 33 (1). С. 108–112.
14. Тушко К. Ю. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. Вип. 66 (2). С. 151–153.

References

1. Buryi, S. (2020). Pedagogical conditions for shaping a managerial culture in future officers during practical training. *Vyskova osvita*. Kyiv, Vyp. 32 (44). S. 48–57. [in Ukrainian].
2. Havryshchuk, M. M. (2024). Pedagogical conditions for the formation of soft skills in future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training. *Molod i rynek*. 2 (222). S. 147–152. [in Ukrainian].
3. Danylchenko, O. A. (2020). Pedagogical problems of preparing future officers of the National Guard of Ukraine for combat duty. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*, 70(1), S. 201–205. Retrieved from: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/40.pdf [in Ukrainian].

4. Danyiuk, I. M. (2021). Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh ofitseriv NHU do provedennia indyvidualnoi roboty z pidlehlmy [Pedagogical conditions for training future NGU officers to conduct individual work with subordinates]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 76, S. 95-99. [in Ukrainian].
5. Didenko, O. V. Pedagogichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh ofitseriv [Pedagogical conditions for professional self-improvement of future officers] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2003. 20 s. [in Ukrainian].
6. Kryvoruchko, V. O. (2024). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv NHU do vykonannia zavdan z okhorony hromadskoi bezpeky i poriadku, konvoivannia, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Model for preparing future NGU officers to perform tasks related to public safety and order, convoying, extradition, and guarding defendants]. *Innovatsiina pedahohika*. 77. S. 131–136. Retrieved from: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/77/28.pdf> [in Ukrainian].
7. Medvid, M., Havryshchuk, M. (2023). Obgruntuvannia neobkhidnosti zdiisnennia doslidzhen shchodo formuvannia zahalnykh kompetetnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v protsesi profesiinoi pidhotovky [Justification of the need for research on the formation of general competencies of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*. S. 5–8. [in Ukrainian].
8. Medvid, M., Kryvoruchko, V. (2023). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) z okhorony hromadskoho poriadku Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Improving the professional training of future officers of military units (subdivisions) responsible for maintaining public order in the National Guard of Ukraine]. *Molod i rynok*. 1, S. 64–69. [in Ukrainian].
9. Medvid, M. M., Martyniuk, A. V., Medvid, Yu. I., Kryvoruchko, V. O. (2024). Pedagogichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia zavdan z konvoivannia, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Pedagogical conditions for preparing future officers of the Ukrainian National Guard to perform tasks related to convoying, extraditing, and guarding defendants]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 5 : Pedagogichni nauky : realii ta perspektyvy : zb. nauk. prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Ukr. derzh. un-t imeni Mykhaila Drahomanova*. Kyiv : Vydavnychiy dim "Helvetyka", Vyp. 100. S. 53–59. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/47089> [in Ukrainian].
10. Musevych R. I. (2023). Pedagogichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do profesiinoi vzaiemodii z viiskovosluzhbovtsiamy na osnovi hendernoho pidkhotu [Pedagogical conditions for preparing future officers of the National Guard of Ukraine for professional interaction with military personnel based on a gender approach]. *Scientia et Societas*, 2(1), S. 65–73 doi: 10.31470/2786-6327/2023/3/65-73 [in Ukrainian].
11. Prokhorov, O. A. (2010). Eksperymentalna perevirka pedahohichnykh umov ta tekhnolohii hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu [Experimental verification of pedagogical conditions and technologies for preparing future officers for professional activity based on pedagogical management]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Kyiv, Vyp. 27. S. 322–332. [in Ukrainian].
12. Radomskyi, I. (2025). Sutnisni kharakterystyky hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia sluzhbovo-boiovykh zavdan za pryznachenniam [Essential characteristics of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform combat duties as assigned]. *Osvitni obrii*, 60(1), S. 76–82. <https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.76-82> [in Ukrainian].
13. Rybalko, P. F., Kaliuzhnyi, M. H., Krasilov, A. D., Tytovych, A. O., Holovchenko, O. I. (2021). Aprobatsiia pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-pravookhorontsiv do zastosuvannia zakhodiv fizychnoho vplyvu proty perevazhaiuchoho za syloi pravoporushnyka [Approval of pedagogical conditions for preparing future law enforcement officers to use physical force against offenders who are stronger than them]. *Innovatsiina pedahohika*. Odesa, 33 (1). S. 108–112. [in Ukrainian].
14. Tushko, K. Iu. (2019). Pedagogichni umovy formuvannia zdatnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do profesiinoi vzaiemodii [Pedagogical conditions for developing the ability of future border guard officers to interact professionally]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Zaporizhzhia, 2019. Vyp. 66 (2). S. 151–153. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.11.2025

Стаття прийнята 09.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ПРАВОЗНАВСТВА

Старжець В. І.

кандидат історичних наук,

доцент кафедри історії, теорії держави і права та філософії

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0001-6807-0935

Статтю присвячено комплексному аналізу методичного потенціалу інтерактивних методів навчання в шкільному курсі правознавства. Автор розглядає інтерактивні технології як важливий інструмент підвищення ефективності правової освіти, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх творчого та практичного застосування. Мета статті – визначити методичний потенціал інтерактивних методів навчання в шкільному курсі правознавства та окреслити педагогічні умови, що забезпечують їх ефективне застосування у формуванні правової компетентності учнів. Підкреслюється, що інтерактивні методи формують ключові правові компетентності учнів: уміння працювати з нормативно-правовими актами, розв'язувати правові ситуації, аргументувати позицію, здійснювати критичний аналіз суспільних явищ. У статті детально схарактеризовано можливості таких методів, як дебати, мозковий штурм, рольові ігри, моделювання судового засідання, аналіз кейсів, проєктна діяльність, дискусії та робота в малих групах. Установлено, що їх застосування підвищує якість опанування тем, пов'язаних із правами людини, системою державної влади, видами юридичної відповідальності та правовими аспектами повсякденного життя. Наголошено, що активна взаємодія учнів дає змогу розвивати комунікативні навички, відповідальність за спільний результат та здатність працювати в команді. Окрему увагу приділено педагогічним умовам ефективного впровадження інтерактивних методів: ретельному плануванню заняття, добору навчального змісту, створенню атмосфери співпраці, організації рефлексії та підбиття підсумків. Констатовано, що застосування інтерактивних технологій у процесі викладання правознавства підвищує мотивацію учнів, робить навчальний процес динамічним і сучасним та сприяє формуванню правосвідомості школярів.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, правознавство, правова компетентність, методика викладання, учні, шкільна освіта.

Starzhets V. I. Methodological potential of interactive teaching methods in the school law course

The article is devoted to a comprehensive analysis of the methodological potential of interactive teaching methods in the school law course. The author considers interactive technologies as an important tool for increasing the effectiveness of legal education, which ensures the transition from reproductive assimilation of knowledge to its creative and practical application. The purpose of the article is to determine the methodological potential of interactive teaching methods in the school law course and outline the pedagogical conditions that ensure their effective application in the formation of school student legal competence. It is emphasized that interactive methods form key legal competences of school student: the ability to work with regulatory legal acts, resolve legal situations, argue a position, and conduct a critical analysis of social phenomena. The article describes in detail the possibilities of such methods as “debate”, “brainstorming”, “role-playing games”, “trial simulation”, “case analysis”, project activities, discussions, and work in small groups. It was found that their use improves the quality of mastering topics related to human rights, the system of state power, types of legal responsibility and legal aspects of everyday life. It was emphasized that active interaction of students allows developing communication skills, responsibility for a common result and the ability to work in a team. Special attention is paid to the pedagogical conditions for the effective implementation of interactive methods: careful planning of classes, selection of educational content, creation of an atmosphere of cooperation, organization of reflection and summing up. It was found that the use of interactive technologies in the process of teaching law increases school student motivation, makes the educational process dynamic and modern and contributes to the formation of legal awareness of schoolchildren.

Keywords: interactive teaching methods, law, legal competence, teaching methods, school student, school education.

Вступ. Освіта є ключовим чинником суспільного розвитку, а уроки правознавства – важливим елементом формування громадянської та національної свідомості юних українців. Забезпечити якісне навчання можливо лише через упровадження сучасних і дієвих методик. Особливу роль відіграють технології самонавчання та розвитку компетентностей, які заохочують учнів до активності, критичного мислення й самостійності. Педагогічна практика показує, що традиційні пасивні методи вже не відповідають потребам сучасних школярів, адже не забезпечують належної мотивації та не сприяють формуванню предметних компетентностей.

Ключова мета реформи Нової української школи – створити освітній простір, у якому учням буде комфортно навчатися й розвиватися. Школа має давати не лише знання, а й уміння застосовувати їх у реальному житті, підтримувати розвиток критичного мислення, готовність до експериментів і вільне висловлення власних поглядів [2, с. 7]. Відповідно в шкільному курсі правознавства основним результатом навчання є формування правової предметної компетентності як інтегрованого підсумку знань, мотивації та практичних умінь учня [9, с. 266]. Вивчення правознавства має не лише передавати правові знання, а й формувати власну правову позицію, уміння застосовувати норми в повсякденних ситуаціях та діяти відповідно до закону.

У цьому контексті саме інтерактивний підхід у процесі навчання правознавства сприятиме розвитку всіх складників компетентності учня. Адже під час його застосування поєднуються навчання й виховання, забезпечується інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток школяра, а також створюються умови для його мотивації та самонавчання.

Розвиток сучасних освітніх технологій призвів до активного розширення теоретичних досліджень і практичного застосування інтерактивних методів на уроках суспільствознавчих дисциплін. Активно цю проблематику досліджувала у своїх працях О. Пометун. Науковиця розробила детальну систему методів, базованих на інтерактивних технологіях навчання [4]. Роль інтерактивного підходу в розвитку творчих здібностей учнів у процесі

вивчення історії та правознавства визначила О. Пишко [3]. Популяризація компетентнісного підходу в навчанні значно активізувала дослідження цього питання. Поняття та структуру правової предметної компетентності детально схарактеризувала Л. Рябовол [9]. Компоненти і прояви правової предметної компетентності учнів дослідила Т. Ремех [7]. Приклади компетентнісно орієнтованих завдань з основ правознавства проаналізувала Н. Житкова [1]. Водночас удосконалення практичного застосування інтерактивних методів навчання на уроках правознавства все ще потребує активних досліджень.

Мета статті – визначити методичний потенціал інтерактивних методів навчання в шкільному курсі правознавства та окреслити педагогічні умови, що забезпечують їх ефективне застосування у формуванні правової компетентності учнів.

Методи та методики дослідження. У статті використано комплекс методів, зокрема: теоретичний аналіз науково-методичної літератури; порівняльний аналіз традиційних й інтерактивних підходів до викладання правознавства; узагальнення педагогічного досвіду; структурно-функціональний метод щодо визначення ролі інтерактивних технологій у формуванні правової компетентності; систематизація отриманих результатів. Такий підхід забезпечив наукову обґрунтованість дослідження та дав змогу комплексно оцінити можливості інтерактивних методів у сучасному курсі правознавства.

Результати. Сучасний компетентнісно орієнтований урок має не лише забезпечувати виконання навчальної програми, а й реалізувати можливості компетентнісного підходу громадянської та історичної освітньої галузі. Правознавство як предмет створює широкі умови для організації активної пізнавальної діяльності учнів. Формування компетентностей вимагає послідовного засвоєння знань із їх подальшим практичним застосуванням, а також обов'язкового використання інтерактивних методів, які максимально залучають школярів до навчального процесу.

Метою вивчення правознавства в 9 класі, відповідно до завдань громадянської та історичної освітньої галузі, є забезпечення учнів базовими правовими знаннями, формування

поваги до прав і свобод людини, утвердження ціннісного ставлення до верховенства права та демократичних принципів. Навчання спрямоване на розвиток правових орієнтирів, правової культури й відповідальної, правомірної поведінки школярів [1, с. 182].

Відповідно до оновленої модельної навчальної програми авторства О. Пометун, Т. Ремех та Л. Рябовол, завдання курсу «Правознавство» передбачають кілька ключових напрямів. «По-перше, це засвоєння учнями базових знань про соціальну цінність права, принципи правової держави та верховенства права, структуру правової системи, законодавство, органи державної влади й місцевого самоврядування, а також про права, свободи та обов'язки громадян України. По-друге, важливим завданням є розвиток умінь аналізувати правові ситуації з повсякденного життя, визначати права та обов'язки учасників правовідносин. Учні мають уміти коректно використовувати правові терміни, аргументувати власну позицію з правових питань, здійснювати пошук правової інформації. По-третє, серед завдань курсу – формування поваги до людської гідності, прав і свобод, розвиток розуміння принципів демократії, справедливості, рівності, а також виховання активної громадянської позиції та відповідальності за власні дії» [6, с. 2].

Як слушно зауважує Т. Ремех, «правова освіта має забезпечити формування в молодій людини цілісного комплексу якостей. Ідеться про усвідомлення ролі права в суспільстві

та основних напрямів правового регулювання; розвиток практичних умінь застосовувати правові норми в конкретних життєвих ситуаціях; уміння оцінювати вчинки з позиції їх законності чи протиправності. Правова освіта також передбачає виховання поваги до права як важливої соціальної цінності та уособлення справедливості, розуміння значення правозастосовної практики як механізму забезпечення дії закону. Важливим результатом є й формування внутрішньої готовності дотримуватися правових приписів, діяти правомірно та підтримувати правомірну поведінку інших» [9, с. 266], що цілком уособлює правову предметну компетентність [7].

Найефективнішим засобом формування правової компетентності школярів є інтерактивні методи навчання. Їх сутність полягає в навчанні через взаємодію всіх учасників освітнього процесу, коли і вчитель, і учні є суб'єктами спільної діяльності [3]. Основа інтерактивності – постійна комунікація, співпраця та колективна робота учнів між собою, на відміну від активних чи пасивних методів, де взаємодія здебільшого зводиться до «вчитель – учень». У такій моделі педагог є радше організатором та координатором освітньої взаємодії [11, с. 48]. На відміну від активних методів, що передбачають здебільшого односторонню ініціативу вчителя, інтерактивні технології створюють більше можливостей для самореалізації учнів, що робить їх найбільш відповідними особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам.

Таблиця 1

Сутність інтерактивного навчання в контексті правознавства

Поняття	Сутність
Інтерактивне навчання	Активний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої учні залучені до постійної взаємодії, співпраці з учителем та однокласниками й беруть безпосередню участь у здобутті й опрацюванні знань.
Роль учителя	Учитель є активним партнером у навчальному процесі, створюючи умови для розвитку творчого мислення, самостійності та відповідальності учнів.
Мета	Розвиток критичного мислення, правової предметної компетентності, аналітичних умінь та самостійності учнів.
Методи	Дискусія / дебати; мозковий штурм; рольові та ділові ігри; моделювання судового засідання; кейс-метод (аналіз ситуацій); метод проєктів; робота в малих групах; прес-метод; «Карусель»; метод «Займи позицію»; ситуативні вправи (правові завдання) та ін.
Значення	Формування критично мислячих та активних громадян, здатних самостійно оцінювати юридичну інформацію й ухвалювати обґрунтовані рішення.
Комунікація	Сприяє розвитку комунікативних умінь, здатності ефективно спілкуватися та взаємодіяти з партнерами під час групової роботи.

Інтерактивні методи орієнтовані на задоволення пізнавальних інтересів і потреб здобувачів освіти, тому ключовою умовою їх ефективності є організація якісної комунікації. За такого підходу учасники навчального процесу проявляють більшу відкритість, мобільність та активність [5, с. 126]. Це сприяє підвищенню якості засвоєння матеріалу, розвитку критичного мислення, зростанню мотивації та зміцненню активної громадянської позиції. Використання інтерактивних технологій підтримує формування самостійних і компетентних учнів, здатних аналізувати роль права в суспільстві та ухвалювати виважені рішення в умовах сучасних викликів (табл. 1).

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури показує, що правове навчання розглядається як цілеспрямований процес передання знань і формування вмій та стійких навичок у сфері правової дійсності. Його завдання – не лише забезпечити розуміння юридичних норм і законів,

а й навчити застосовувати їх у практичних життєвих ситуаціях [7].

У цьому контексті інтерактивні методи навчання є ефективним освітнім підходом, що передбачає активне залучення учнів у навчальний процес, стимулює їхню взаємодію з навчальним матеріалом та співпрацю з однолітками. Застосування таких методів забезпечує організацію різних форм інтерактивної взаємодії: групової – коли робота здійснюється в малих групах; колективної – що охоплює багатосторонню взаємодію всіх учнів; колективно-групової – яка поєднує діяльність малих груп із роботою всього класу [4, с. 60–65] (табл. 2).

Подана таблиця пропонує узагальнений огляд ключових характеристик основних інтерактивних методів, що можуть ефективно застосовуватися під час викладання правознавства [4, с. 73]. Вона демонструє різноманітність, адаптивність цих методів та їх результативність у навчальному процесі.

Таблиця 2

Типові характеристики інтерактивних методів навчання, що застосовують на уроках правознавства

Тип інтерактивного методу	Опис	Приклад використання
Групова дискусія	Сприяє розвитку критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію, аналізувати норми права.	Обговорення прав дитини; дискусія «Чи потрібна кримінальна відповідальність із 14 років?»
Рольова гра / Інсценізація	Учні виконують ролі учасників правових ситуацій, моделюють реальні процеси.	Судове засідання; робота правоохоронних органів; засідання Конституційного Суду.
Мозковий штурм	Швидке генерування учнями ідей щодо правових питань, пошук рішень проблемних ситуацій.	«Які права та обов'язки має громадянин України?»; пропозиції змін до шкільного статуту.
Метод кейсів (Case-study)	Аналіз реальних або змодельованих правових ситуацій для пошуку правового рішення.	Розбір ситуацій про булінг; визначення відповідальності неповнолітніх; вирішення сімейно-правових конфліктів.
Дебати	Структуроване обговорення суперечливих правових питань двома сторонами.	«Чи варто знизити виборчий вік до 16 років?»; «Онлайн-поведінка та межі свободи слова».
Коло ідей	Колективне формування позицій або варіантів вирішення правової проблеми.	Визначення шляхів та конкретних прикладів участі молоді в ухваленні рішень громади.
Робота в групах	Робота в малих групах над завданнями, що вимагають аналізу статей законів.	Аналіз Конституції України; складання алгоритму дій при порушенні прав людини.
Проектна діяльність	Дослідження правової теми з подальшою презентацією учнями.	Створення буклета «Мої права в інтернеті»; мініпроект «Як працює місцеве самоврядування».
Інтерактивні онлайн-інструменти	Використання цифрових платформ для активізації пізнавальної діяльності.	Kahoot-вікторини; інтерактивні правові карти; тести на LearningApps; Google форми, QR-код, Online TestPad, Plickers та ін.

Особливе місце в структурі інтерактивного навчання посідає рефлексія. Її варто розглядати як специфічний різновид навчальної діяльності, що дає учням змогу усвідомлювати, проєктувати та прогнозувати власну навчально-пізнавальну активність. Це не лише сприяє формуванню правової компетентності, а й підтримує їхній творчий саморозвиток. Рефлексивні практики – обмін думками, обговорення результатів чи віртуальний захист творчих робіт – допомагають учням розвивати навички самоаналізу та вміння переконливо презентувати результати власної діяльності [10, с. 320].

Інтерактивні технології мають широкі можливості, які здатні суттєво збагатити уроки правознавства та підвищити зацікавленість учнів у вивченні предмета. Їх потенціал проявляється в такому: залучення учнів до активної участі в навчанні; розвиток комунікативних умінь та навичок взаємодії; підвищення мотивації до навчання та інтересу до предмета; глибше засвоєння навчального матеріалу; стимулювання творчого мислення та ініціативності; формування самостійності й відповідальності; розвиток умінь планувати власну діяльність й ухвалювати виважені рішення; зростання мотивації до дослідницької роботи; загальне підвищення ефективності освітнього процесу; впровадження інноваційних технологій та онлайн-ресурсів.

Водночас важливо враховувати й низку обмежень, які можуть виникати під час їх впровадження. Серед них: чисельність класу, що ускладнює ефективну взаємодію між учнями; підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя; нестача технічних засобів і навчальних ресурсів; організаційні труднощі та складність об'єктивного оцінювання результатів групової роботи [4, с. 21]. Додатковими викликами є страх учнів перед помилками, потреба в розвитку навичок співпраці, комунікації та самостійного розв'язання про-

блем, а також значно більші витрати часу на підготовку й проведення уроків порівняно з традиційними методами. Окремі учні можуть почуватися невпевнено або дискомфортно через відсутність досвіду участі в дискусіях чи групових формах роботи [5]. Попри ці труднощі, інтерактивні методи залишаються ефективним інструментом формування компетентностей, якщо їх застосування є продуманим, гнучким й адаптованим до можливостей конкретного класу.

Для подолання зазначених труднощів учитель може застосовувати гнучкі педагогічні підходи. Важливо формувати сприятливе та мотивувальне навчальне середовище, у якому учні відчуватимуть себе впевнено та охоче долучатимуться до спільної діяльності [11, с. 49]. Використання різних прийомів мотивації, ігрових елементів та стимулювальних завдань активізує участь школярів в інтерактивній роботі. Не менш важливо створити умови для поступового розвитку комунікативних умінь: розпочинати з простіших форм взаємодії і поступово переходити до складніших, що допоможе учням адаптуватися до інтерактивного навчання без зайвого стресу.

Висновки. Використання інтерактивних методів на уроках правознавства ефективно формує активну пізнавальну діяльність, правову компетентність, критичне мислення та комунікативні навички учнів. Вони стимулюють обмін думками, вміння аргументувати позицію та слухати інших. Ефективність методів залежить від організаційних, технічних та педагогічних умов. Для успішного впровадження важливо враховувати особливості класу, поступово розвивати комунікаційні й соціальні навички, а також забезпечувати необхідну підтримку. При продуманому використанні інтерактивні методи стають потужним засобом розвитку компетентних, самостійних і відповідальних громадян.

Список використаних джерел

1. Жидкова Н. Компетентісно орієнтовані завдання з основ правознавства у структурі уроку. *Український Педагогічний журнал*. 2024. Вип. 4. С. 181–192. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-181-192>.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 35 с.
3. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта*. 2014. № 1. URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : [Б. в.], 2007. 141 с.

5. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
6. Пометун О., Ремех Т., Рябовол Л. Модельна навчальна програма «Правознавство. 9 клас» для закладів загальної середньої освіти. Київ : МОН України, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2025/mnp-pravoznavstvo-9-kl-2025.pdf>.
7. Ремех Т. О. Компоненти і прояви правової предметної компетентності учня. *Народна освіта*. 2015. № 3 URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741.
8. Ремех Т. О. Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
9. Рябовол Л. Т. Правова предметна компетентність: поняття, структура, правові предметні компетенції. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121, Ч. 2. С. 265–270.
10. Старжець В. І. Методика використання формувального оцінювання на уроках історії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць мол. вчених Дрогобицького ДПУ ім. І. Франка*. 2023. Вип. 64. Том 2. С. 317–322. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-50>.
11. Стецик Ю. Використання інтерактивних технологій на уроках правознавства. *Молодь і ринок*. 2017. № 2. С. 46–49.

References

1. Zhydkova, N. (2024). Kompetentnisno oriientovani zavdannya z osnov pravoznavstva u strukturі uroku [Competency-based tasks on the fundamentals of law in the lesson structure]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 4, 181–192. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-181-192> [in Ukrainian].
2. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv: MON Ukrainy [in Ukrainian].
3. Pyshko, O. L. (2014). Interaktyvni metody navchannya yak sposib rozvytku tvorchykh zdbnostei uchniv na urokakh istorii ta pravoznavstva [Interactive teaching methods as a way to develop students' creative abilities in history and law lessons]. *Narodna osvita – Public education*, 1. Retrieved from: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257 [in Ukrainian].
4. Pomետun, O. I. (2007). Entsyklopediia interaktyvnoho navchannya [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Pomետun, O. I., Hupan, N. M., & Vlasov, V. S. (2018). Kompetentnistno oriientovana metodyka navchannya istorii v osnovnii shkoli: metod. posib [Competency-based methodology for teaching history in primary school: a methodological manual]. Kyiv : TOV “KONVI PRINT”. [in Ukrainian].
6. Pomետun, O., Remekh, T., & Riabovol, L. (2025). Modelna navchalna prohrama “Pravoznavstvo. 9 klas” dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum “Jurisprudence. Grade 9” for secondary education institutions]. Kyiv : MON Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2025/mnp-pravoznavstvo-9-kl-2025.pdf> [in Ukrainian].
7. Remekh, T. O. (2015). Komponenty i proiavy pravovoi predmetnoi kompetentnosti uchnia [Components and manifestations of a student's legal subject competence]. *Narodna osvita – Public education*, 3. Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741 [in Ukrainian].
8. Remekh, T. O. (2018). Metodyka navchannya uchniv 9-ho klasu osnov pravoznavstva: metodychnyi posibnyk [Methodology for teaching 9th grade students the basics of law: a methodological manual]. Kyiv : TOV «KONVI PRINT». [in Ukrainian].
9. Riabovol, L. T. (2013). Pravova predmetna kompetentnist: poniattia, struktura, pravovi predmetni kompetentsii [Legal subject competence: concept, structure, legal subject competences]. *Naukovi zapysky KDPU im. V. Vynnychenka. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes of the Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences*, 121(2), 265–270. [in Ukrainian].
10. Starzhets, V. I. (2023). Metodyka vykorystannia formuvalnoho otsiniuvannia na urokakh istorii [Methods of using formative assessment in teaching history]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk nauk. prats mol. vchenykh Drohobitskoho DPU im. I. Franka – Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the DSPU named after I. Franko*, 64(2), 317–322. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-50> [in Ukrainian].
11. Stetsyk, Yu. (2017). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii na urokakh pravoznavstva [Using interactive technologies in law lessons]. *Molod i rynek – Youth & market*, 2, 46–49. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА-ТРЕНЕРА В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Ташматов В. А.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0000-0002-3786-9004

Герашченко О. С.

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0000-0002-8552-0878

Ігуменова В. М.

здобувачка вищої освіти
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0009-0002-5838-7829

У статті здійснено теоретичний аналіз організаційної компетентності психолога-тренера як інтегральної професійної характеристики, що визначає ефективність роботи в контексті групової динаміки та організаційної взаємодії. На основі сучасного компетентнісного підходу уточнено структуру професійної компетентності, визначено ролі когнітивного, комунікативного, мотиваційного, емоційно-вольового та рефлексивного компонентів. Особливу увагу приділено метакомпетентностям як здатностям високого рівня – критичному мисленню, адаптивності, цифровій грамотності, саморефлексії та гнучкості, що є необхідними в умовах швидких соціальних змін. Проаналізовано психологічні, комунікативні, емоційно-вольові та морально-етичні характеристики, що забезпечують ефективність тренінгової діяльності в організаційному середовищі. Висвітлено теоретичні засади компетентнісного підходу, розкрито структуру професійної компетентності відповідно до концепції А. Маркової, окреслено основні компоненти професійної готовності тренера – когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативний і рефлексивний. Показано, що компетентність психолога-тренера формується як цілісна система знань, умінь й особистісних якостей, які забезпечують ефективну взаємодію в команді, гармонізацію міжособистісних відносин і розвиток організаційної культури. Особливу увагу приділено поняттю метакомпетентності, що відображає здатність фахівця до саморозвитку, гнучкої адаптації, міждисциплінарної інтеграції та цифрової грамотності. Розкрито зміст організаційної компетентності як системи професійних умінь, навичок і особистісних якостей, що забезпечують ефективне управління групою, організацію тренінгового процесу, конструктивну комунікацію та результативність взаємодії в організаційному середовищі. Доведено, що сучасний тренер є не лише передавачем знань, а й фасилітатором групового процесу, координатором міжособистісної взаємодії, мотиватором, консультантом, іноді – терапевтом. Методологічну основу становлять методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення й порівняння наукових джерел.

Ключові слова: психолог-тренер, організаційна компетентність, професійно важливі якості, компетентнісний підхід, метакомпетентність, групова динаміка.

Tashmatov V. A., Herashchenko O. S., Ihumenova V. M. Professionally important qualities and organizational competence of the psychologist-coach in the context of the competence approach

The article provides a theoretical analysis of the organizational competence of a psychologist-trainer as an integral professional characteristic that determines the effectiveness of work in the context of group dynamics and organizational interaction. Based on the modern competence approach, the structure of professional competence has been clarified, the roles of cognitive, communicative, motivational, emotional-volitional and reflective components have been defined. Special attention is paid to meta-competencies, as high-level

abilities – critical thinking, adaptability, digital literacy, self-reflection and flexibility, which are necessary in conditions of rapid social changes. The psychological, communicative, emotional-volitional and moral-ethical characteristics that ensure the effectiveness of training activities in the organizational environment are analyzed. The theoretical foundations of the competence approach are highlighted, the structure of professional competence according to A. Markova's concept is revealed, the main components of a coach's professional readiness are outlined – cognitive, motivational, emotional-volitional, communicative and reflective. It is shown that the competence of a psychologist-trainer is formed as a whole system of knowledge, skills and personal qualities that ensure effective interaction in a team, harmonization of interpersonal relations and development of organizational culture. Special attention is paid to the concept of meta-competence, which reflects the specialist's ability for self-development, flexible adaptation, interdisciplinary integration and digital literacy. The content of organizational competence as a system of professional abilities, skills and personal qualities that ensure effective group management, organization of the training process, constructive communication and effective interaction in the organizational environment is revealed. It has been proven that a modern coach acts not only as a transmitter of knowledge, but also as a facilitator of the group process, a coordinator of interpersonal interaction, a motivator, a consultant, and sometimes a therapist. The methodological basis is the methods of theoretical analysis, synthesis, generalization and comparison of scientific sources.

Keywords: *competence-based approach, psychologist-trainer, professionally important qualities, emotional competence, metacompetence, organizational behavior, interpersonal interaction, effective communication, personnel development, professional adaptation.*

Вступ. Сучасна епоха характеризується високими темпами соціально-економічних і технологічних змін, зростанням ролі людського фактору в усіх сферах суспільного життя. Людина стає не просто об'єктом, а насамперед суб'єктом розвитку – носієм творчого потенціалу, внутрішніх ресурсів і здатності до самореалізації. З огляду на це, особливої актуальності набуває питання психологічного супроводу особистісного зростання, формування навичок комунікації, саморегуляції, саморозвитку й ефективної соціальної взаємодії.

У цьому контексті тренінгова діяльність постає одним із найрезультативніших інструментів психологічного впливу, який сприяє розвитку компетентностей, формуванню життєвих навичок, підвищенню рівня самоусвідомлення й рефлексії. Тренінги застосовують у найрізноманітніших сферах – від освіти та управління до бізнесу, психотерапії, коучингу та соціальної роботи. Проте ефективність будь-якого тренінгу значно залежить від особистості тренера – психолога, який організовує, модерує і спрямовує групову взаємодію, створює атмосферу довіри та відкритості, стимулює зміни у свідомості й поведінці учасників.

Отже, проблема професійно важливих якостей психолога-тренера набуває особливої важливості. Вона пов'язана з необхідністю визначити, які саме психологічні, комунікативні, емоційно-вольові й морально-етичні характерис-

тики забезпечують успішність його діяльності, створюють умови для ефективного навчання, розвитку та підтримки учасників тренінгу.

Питання професійно важливих якостей фахівця в психології не є новим, однак у контексті тренінгової діяльності воно має свої особливості. Якщо для практичного психолога чи психотерапевта основним є індивідуальний контакт з клієнтом, то для тренера головне – робота з групою, керування груповими процесами, підтримання балансу між змістовною частиною заняття та емоційним станом учасників. Тому навіть високий рівень професійної компетентності не гарантує успіху тренінгової програми без розвинених особистісних якостей.

В українському суспільстві останніми роками спостерігається стрімке зростання інтересу до тренінгових технологій. Вони активно впроваджуються в освітню практику, у сферу управління персоналом, у діяльність центрів психологічної допомоги, неформальної освіти, громадських організацій. Проте якість проведення таких тренінгів часто залежить не лише від методичних матеріалів, а й від особистості тренера, його психологічної готовності до взаємодії з аудиторією, здатності гнучко реагувати на потреби групи, вирішувати конфлікти, підтримувати мотивацію учасників.

Так, вивчення професійно важливих якостей психолога-тренера є необхідним для вдосконалення системи його підготовки

в закладах вищої освіти, розроблення програм розвитку особистісних компетентностей майбутніх фахівців і підвищення якості психологічної практики в Україні.

Теоретичні засади професійного становлення психолога розробляли в працях таких учених, як Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Бурлачук, Д. Колб, І. Кон, К. Левін, С. Максименко, А. Маслоу, В. Панок, К. Роджерс, К. Юнг та ін. Вони розкривали психологічні основи професійної діяльності, структуру компетентності, мотиваційні механізми, особливості професійного розвитку особистості.

Зокрема, у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) підкреслюється, що ефективність психологічної взаємодії залежить від таких якостей фахівця, як емпатія, автентичність, безумовне прийняття, позитивне ставлення до людини. У працях вітчизняних дослідників (Л. Карамушка, С. Кузьміна, І. Мартиненко, О. Сидоренко, Т. Титаренко) розкрито значення комунікативних, фасилітативних, етичних й організаторських умінь психолога-тренера.

Сучасний тренер є не лише передавачем знань, а й фасилітатором групового процесу, координатором міжособистісної взаємодії, мотиватором, консультантом, іноді – терапевтом. Він має поєднувати наукові знання з високим рівнем особистісної зрілості, емоційної стабільності, гнучкості мислення та етичної відповідальності. Психолог-тренер мусить уміти налагоджувати комунікацію з різними людьми, долати опір, розуміти групову динаміку, зберігати нейтральність і водночас створювати умови для розвитку особистості кожного учасника.

В умовах динамічних соціальних змін та підвищених вимог до якості психологічних послуг проблема професійної компетентності набуває особливої актуальності. Сучасне суспільство потребує не лише психологів із фундаментальними знаннями, а й фахівців, здатних ефективно застосовувати їх на практиці, гнучко реагувати на запити клієнтів і соціуму, зберігаючи при цьому етичність, гуманність і професійну відповідальність. У цьому контексті компетентнісний підхід стає основною парадигмою дослідження професійної діяльності психолога-тренера [1, с. 492].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати суть, структуру та складники організаційної компетентності психолога-тренера.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до визначення професійної компетентності психолога-тренера; визначити структуру організаційної компетентності та її ключові компоненти; уточнити перелік професійно важливих якостей, що забезпечують ефективну тренінгову діяльність; схарактеризувати метакомпетентності тренера відповідно до сучасних викликів.

Методи та методики дослідження. Дослідження з обраної тематики проводили шляхом аналізу компетентнісних якостей психолога-тренера. Причому аналіз проводився з урахуванням виявлення необхідних професійних навичок.

У роботі застосовано такі методи:

- аналіз наукової літератури з психології праці, тренінгової діяльності та професійного розвитку;
- синтез концепцій професійної компетентності;
- систематизація положень щодо метакомпетентностей;
- порівняльний аналіз сучасних моделей компетентнісного підходу.

Поняття компетентності в психологічній науці розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає здатність до ефективного виконання професійних функцій на основі знань, умінь, навичок, цінностей, мотивів та особистісних якостей. Компетентність – це не лише сума професійних умінь, а й система, що поєднує когнітивний, емоційний, вольовий, мотиваційний і поведінковий компоненти, які забезпечують ефективність діяльності в реальних ситуаціях.

Згідно з підходом А. Маркової, структура професійної компетентності містить чотири взаємопов'язані блоки:

- спеціальну компетентність – знання методів, технік і технологій діяльності;
- соціальну компетентність – здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми;
- особистісну компетентність – внутрішню готовність до професійної діяльності, саморегуляцію, мотивацію;
- індивідуальну компетентність, що відображає неповторний стиль діяльності фахівця.

Психолог-тренер реалізує свою професію саме через поєднання цих компетенцій. Його успішність зумовлена не лише глибиною теоретичних знань у галузі психології, а й умінням створювати розвивальне середовище, фасилітувати групові процеси, стимулювати самопізнання учасників і підтримувати позитивний емоційний клімат [2, с. 436].

Сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що він зосереджується на діяльній вимірі професійності. Якщо традиційний підхід робив акцент на засвоєнні знань, то компетентнісний фокусує увагу на їх практичному застосуванні. Це особливо важливо для тренінгової роботи, яка за своєю природою є діяльністю взаємодії, спілкування, створення змін. Тому компетентність тренера проявляється не лише в умінні організувати групову динаміку, а й у здатності тонко відчувати психологічний стан групи, гнучко реагувати на непередбачувані ситуації, зберігати стабільність і впевненість.

Дослідження професійної компетентності психолога-тренера дають змогу виокремити кілька її основних компонентів:

1. Когнітивний компонент, що охоплює знання з психології особистості, соціальної та педагогічної психології, методології тренінгової роботи, психодіагностики, групової динаміки й комунікації.

2. Мотиваційний компонент, який виражається у внутрішній зацікавленості в професії, прагненні до самовдосконалення, орієнтації на допомогу людям.

3. Емоційно-вольовий компонент, що забезпечує стабільність, витримку, здатність керувати емоціями, підтримувати позитивну атмосферу.

4. Комунікативний компонент, який проявляється в здатності слухати, переконувати, співпереживати, формувати довіру.

5. Рефлексивний компонент, що дає змогу аналізувати власну поведінку, робити висновки, будувати індивідуальну стратегію професійного зростання.

Саме поєднання цих компонентів визначає цілісність компетентності тренера, адже вони взаємопов'язані: знання без емоційної стабільності та рефлексії не забезпечують

ефективності, як й емпатія без комунікативної майстерності не гарантує результату тренінгу [3, с. 18].

У межах компетентнісного підходу важливою є ідея професійної ідентичності – усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. Психолог-тренер має не просто знати методики, а відчувати свою роль, відповідальність і вплив. Ідентичність визначає ціннісні орієнтири тренера, його ставлення до учасників, до процесу тренінгу, до самого себе. Від рівня сформованості професійної ідентичності залежить і характер розвитку компетентності – вона стає не лише інструментом, а й частиною особистісного Я спеціаліста.

Значну увагу в межах компетентнісного підходу приділяють емоційній компетентності (Д. Гоулман, Дж. Маєр, П. Саловей). Вона визначається як здатність розуміти власні емоції, керувати ними, розпізнавати емоційні стани інших людей та ефективно будувати на цій основі взаємодію. Для тренера цей аспект є основним, оскільки емоційна атмосфера групи часто залежить саме від його внутрішнього стану. Висока емоційна компетентність допомагає тренеру зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, підтримувати мотивацію учасників і створювати відчуття безпеки [4, с. 138].

Ще одним суттєвим елементом компетентнісного підходу є рефлексивна компетентність – здатність до осмислення власного досвіду, аналізу власних дій і корекції поведінки. Рефлексивність дає змогу тренеру оцінювати ефективність занять, урахувати помилки, розвивати нові підходи, зберігаючи професійне зростання.

Компетентнісний підхід також має важливий методологічний аспект: він визначає орієнтири для побудови системи підготовки майбутніх фахівців. Навчальний процес у вищій школі має не лише передавати знання, а й створювати умови для формування в студентів комплексу компетенцій, зокрема соціальної, комунікативної, етичної, саморегуляційної. Це особливо важливо для майбутніх психологів, які працюватимуть у тренінгових форматах, адже саме під час навчання закладаються основи емпатійності, гнучкості, рефлексії, уміння працювати з групою.

Отже, компетентнісний підхід до вивчення професійної діяльності психолога-тренера дає змогу комплексно розглядати його особистість як носія системи знань, умінь і якостей, що забезпечують ефективність тренінгової роботи. Цей підхід орієнтований не лише на фахову підготовку, а й на формування зрілої особистості, здатної до саморозвитку, етичного самоконтролю, гнучкої поведінки в умовах професійної взаємодії.

Так, компетентнісний підхід є сучасною науково-методологічною основою для аналізу професійної діяльності психолога-тренера, дає змогу виявити структуру його професійної готовності, виявити напрями розвитку професійно важливих якостей і визначити критерії ефективності тренінгової роботи.

Сучасна наукова думка дедалі більше наголошує на тому, що компетентнісний підхід у психологічній підготовці фахівця неможливо розглядати ізольовано від реалій глобалізованого освітнього простору, цифрової трансформації суспільства та зростання ролі соціально-емоційного інтелекту в професійній діяльності. З огляду на це, набуває значення концепція метакомпетентностей, яка є логічним розвитком компетентнісного підходу та дає змогу розглядати професійну діяльність як систему, що постійно розвивається в динамічних умовах.

Метакомпетентність психолога-тренера – це здатність управляти власними компетентностями, гнучко адаптувати їх до нових професійних ситуацій, інтегрувати знання з різних сфер (психології, педагогіки, менеджменту, комунікації) та виявляти саморефлексію в процесі професійного зростання. Цей феномен містить навички самоорганізації, саморегуляції, критичного мислення, міжособистісної сенситивності та здатності до міждисциплінарної інтеграції.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість таких метакомпетентностей, як:

- критичне мислення;
- адаптивність та гнучкість поведінки;
- цифрова та інформаційна грамотність;
- креативність;
- самоорганізація та відповідальність.

Метакомпетентності забезпечують ефективність діяльності тренера в умовах високої динаміки соціальних змін [7].

Для психолога-тренера метакомпетентність проявляється в умінні створювати навчальні середовища, що стимулюють особистісні зміни учасників, розробляти гнучкі тренінгові програми, які враховують індивідуальні відмінності групи, та корегувати власні методики в процесі їх реалізації. Тобто професіонал не просто володіє певним набором знань і навичок, а й здатен динамічно їх оновлювати, розвивати, переосмислювати.

Особливої уваги заслуговує системний підхід до компетентностей, який розглядає їх не як сукупність окремих елементів, а як інтегративну структуру, що відображає єдність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів. У межах такого підходу ефективність професійної діяльності психолога-тренера залежить не стільки від рівня окремих якостей, скільки від їх взаємодії та взаємопідсилення. Наприклад, емпатійність без розвиненої комунікативної компетентності не забезпечує глибокого контакту з групою, як і креативність без емоційної стабільності може призвести до імпульсивності або втрати структури тренінгу.

З позицій сучасної психології праці дедалі більшої ваги набуває і цифрова компетентність як новий складник професійної компетентності психолога-тренера. Сьогодні тренінги дедалі частіше реалізуються в змішаному чи дистанційному форматі, тому від тренера вимагається не лише володіння традиційними психолого-педагогічними методами, а й уміння ефективно використовувати онлайн-платформи, інтерактивні інструменти, мультимедійні засоби. Цифрова грамотність допомагає підвищити мотивацію учасників, забезпечити гнучкість навчання, а також розширити можливості саморефлексії через зворотний онлайн-зв'язок і візуалізацію результатів.

Варто також наголосити на появі концепції «гнучких навичок» у структурі компетентнісного підходу. До них належать емоційний інтелект, здатність до комунікації, командної взаємодії, критичного мислення, управління часом і стресом. У діяльності психолога-тренера ці якості є не додатковими, а базовими, адже саме вони забезпечують ефективне фасилітування групових процесів, зниження психологічної напруги в колективі та підтримку конструктивного діалогу.

З огляду на це, доцільно розглядати формування компетентностей психолога-тренера через інтеграцію трьох рівнів:

1. Професійно-теоретичний – володіння знаннями з психології особистості, групової динаміки, педагогіки, методології тренінгу.

2. Практично-діяльнісний – розвинені вміння та навички комунікації, організації тренінгового процесу, ведення дискусій, вирішення конфліктів.

3. Особистісно-ціннісний – сформована система моральних принципів, емпатійне ставлення до людей, орієнтація на розвиток інших, здатність до рефлексії та самовдосконалення.

Компетентнісний підхід у сучасному розумінні має також гуманістичний характер. Він не лише описує, «що має знати й уміти психолог-тренер», а й ставить у центр особистість фахівця як носія цінностей, сенсів та здатності до змін. Тому формування компетентностей варто розглядати не як механічний процес набуття навичок, а як шлях становлення професійної ідентичності.

У професійній підготовці психолога-тренера компетентнісний підхід має бути спрямований не лише на розвиток технічної майстерності, а й на формування здатності до саморозвитку, адаптації, етичної відповідальності та інноваційності мислення – саме ці чинники забезпечують ефективність тренінгової роботи в умовах сучасного соціального середовища.

Ефективність тренінгу визначається комплексом професійно важливих якостей психолога-тренера, серед яких особливе значення мають:

1. Емпатія, що забезпечує здатність розуміти стан учасників, їхні потреби та передбачати реакції на різні ситуації.

2. Комунікативні навички, які допомагають будувати ефективний діалог, передавати інформацію чітко й зрозуміло, слухати учасників та надавати конструктивний зворотний зв'язок.

3. Емоційна стабільність і самоконтроль, необхідні для підтримання психологічного комфорту групи та ефективної взаємодії.

4. Толерантність і відкритість до нового, що дає змогу враховувати різноманіття думок і поведінки учасників.

5. Рефлексивність, яка проявляється в здатності аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність тренінгу та коригувати власні дії.

Ці якості створюють основу комплексного підходу до тренінгової роботи, даючи змогу тренеру стимулювати активність учасників, підтримувати їх зацікавленість і сприяти розвитку необхідних компетенцій.

Одним з основних завдань тренінгу є управління груповою динамікою. Професійно важливі якості психолога-тренера визначають його здатність формувати атмосферу довіри та психологічної безпеки, конструктивно вирішувати конфлікти, підтримувати мотивацію і заохочувати активну участь учасників, адаптувати методи роботи відповідно до потреб групи [5].

Більшість досліджень показують, що рівень емпатії та комунікативних навичок тренера безпосередньо впливає на активність учасників, їх готовність до обміну досвідом і застосування здобутих знань на практиці.

Результати. Так, професійно важливі якості формують основу методичної компетентності тренера, без якої знання та технічні навички не забезпечують успішного результату.

Аналіз сучасних джерел дає змогу стверджувати, що організаційна компетентність є однією з визначальних умов ефективної реалізації тренінгової діяльності. Сучасні моделі компетентнісного підкреслюють значення емоційного інтелекту, цифрової грамотності та когнітивної гнучкості. Це актуалізує необхідність оновлення професійної підготовки майбутніх тренерів у закладах освіти [7].

Дослідження підтверджують позитивний вплив професійно важливих якостей на ефективність тренінгової роботи. Психологи-тренери зі стабільними емоціями та високою емпатією забезпечують більшу активність учасників, покращують взаємодію в групі та досягають кращих результатів. Низький рівень розвитку цих якостей може призводити до зниження мотивації, конфліктів й емоційного виснаження учасників.

Окрім базових професійно важливих якостей, на ефективність тренінгової роботи впливає особистісний стиль психолога-тренера. Це поєднання особистісних рис, способу мислення, поведінкових стратегій та манери

взаємодії з учасниками. Тренери з високим рівнем творчості та інноваційного мислення здатні:

- знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем групи;
- швидко адаптувати заняття під нові обставини;
- генерувати цікаві вправи й ігрові методики для підвищення залученості учасників.

Творчий підхід дає змогу підтримувати живу атмосферу на заняттях, уникати моно-

тонності та активізувати мотиваційний потенціал учасників. Дослідження психологів показують, що тренери, які вміють поєднувати структуровану методика з творчою імпровізацією, досягають найвищої результативності.

Висновки. Так, ефективність тренінгової роботи безпосередньо пов'язана з професійно важливими якостями психолога-тренера, що підкреслює необхідність системного підходу до їх розвитку під час професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; Хмельн. нац. ун., 2017. 629 с.
2. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : підручник. Київ : Либідь, 2009. 563 с.
3. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 2004. 20 с.
4. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 256 с.
5. Конгруентність. Психологіст [сайт]. URL: <http://psychologis.com.ua/kongruentnost.htm>.
6. Goleman D. Emotional Intelligence in the Workplace. Updated edition. New York : Bantam, 2020.
7. Roe R. A. Competency-Based Approach to Professional Development: New Insights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2020, 29(4), 523–540.

References

1. Pavlyuk, E. O. (2017). Teoretichni i metodichni zasady profesiynogo stanovlennya trenersv-vikladachiv u procesi fahovoi pidgotovky [Theoretical and methodical principles of professional formation of future trainers-teachers in the process of professional training] Diss. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.04; Khmelnytskyi nats. univ., 629 p. [in Ukrainian].
2. Panok, V., Tytarenko, T., Chepeleva, N. (2009). Osnovi praktichnoyi psihologii [Fundamentals of practical psychology] Textbook. Kyiv : Lybid. 563 p. [in Ukrainian].
3. Dmyterko-Karabin, Kh. M. (2004). Vplyv smislojittєvih orientaziy na motivaciynu gotovnist do profesiynoi diyalnosti maybutnih psihologiv [The influence of meaningful life orientations on the motivational readiness for professional activity of future psychologists] author's abstract. dis. ... candidate of psychological sciences: speciality 19.00.07 "Age and pedagogical psychology" – Precarpathian University named after Vasyl Stefanyk, 20 p. [in Ukrainian].
4. Zvereva, I. D., Laktionova, G. M. (2014). Sozialna robota v Ukraini [Social work in Ukraine] Teaching manual/ Edited by Kyiv – Center for Educational Literature, 256 p. [in Ukrainian].
5. Congruence. Psychologist [website]. URL: <http://psychologis.com.ua/kongruentnost.htm>.
6. Goleman, D. (2020). Emotional Intelligence in the Workplace. Updated edition. New York : Banta.
7. Roe, R. A. (2020). Competency-Based Approach to Professional Development: New Insights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(4), 523–540.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 14.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

INTERACTIVE PEDAGOGICAL METHODS FOR PROMOTING INCLUSIVE AND EFFECTIVE INTERACTION IN HETEROGENEOUS CLASSROOMS

Tomashevská M. O.

Ph.D.,

Assistant Professor at the Department of Pedagogy

Faculty of Education

University of South Bohemia in České Budějovice

ORCID ID: 0000-0003-1431-8434

This article investigates the potential of interactive teaching methods as a mechanism for fostering effective student interaction in heterogeneous classrooms characterised by linguistic, cultural, and academic diversity. Particular attention is given to learners with a different first language (DFL) and students with special educational needs (SEN), for whom the quality of pedagogical support and classroom interaction is decisive. The study aims to examine how activating methods enhance students' inclusion and cooperation in a heterogeneous learning environment and to identify the conditions underpinning their effective implementation. The empirical evidence is based on a survey of 15 teachers working in multilingual and heterogeneous lower secondary education institutions in the Czech Republic. A mixed-methods approach was applied, combining quantitative analysis of questionnaire responses with qualitative interpretation of open-ended comments. The findings indicate that activating methods – such as discussion, educational games, group work, brainstorming, and problem-based learning – substantially improve student motivation, engagement, and communicative openness. They also strengthen social relationships and help reduce barriers between learners from different cultural and linguistic backgrounds. However, teachers reported several challenges, including limited preparation time, restricted classroom space, and a shortage of adapted didactic materials.

The study further demonstrates that activating methods perform a compensatory function in contexts of linguistic and academic heterogeneity by supporting students' participation in joint learning activities regardless of their individual educational needs. Overall, the results confirm the significant potential of activating methods as an effective tool for promoting interaction, inclusion, and social cohesion in heterogeneous classrooms.

Keywords: *activating methods; heterogeneous classroom; multilingual learners; students with a different first language (DFL); special educational needs (SEN); inclusive education; cooperative learning; educational games; group work; student motivation; intercultural interaction; linguistic diversity; socialisation; pedagogical support.*

Томашевська М. О. Інтерактивні педагогічні методи для стимулювання інклюзивної та ефективної взаємодії в гетерогенних класах

У статті досліджується потенціал інтерактивних методів навчання як механізму підтримки ефективної взаємодії учнів у гетерогенних класах, що характеризуються мовною, культурною та академічною різноманітністю. Особливу увагу приділено учням з іншою рідною мовою та здобувачам освіти з особливими освітніми потребами, для яких вирішальною є якість педагогічної підтримки та міжособистісної взаємодії в класі. Мета дослідження – з'ясувати, як активізувальні методи сприяють інклюзії та співпраці учнів у гетерогенному освітньому середовищі, а також визначити умови їх ефективного застосування. Емпіричні дані ґрунтуються на опитуванні 15 учителів, які працюють у багатомовних і гетерогенних колективах у закладах загальної середньої освіти Чеської Республіки. Застосовано змішаний підхід, що поєднує кількісний аналіз анкетних відповідей та якісну інтерпретацію відкритих коментарів. Отримані результати показують, що активізувальні методи, як-от дискусія, дидактичні ігри, групова робота, мозковий штурм та проблемне навчання, суттєво підвищують мотивацію учнів, їх залучення та комунікативну відкритість. Вони також зміцнюють соціальні зв'язки та сприяють зменшенню бар'єрів між учнями з різним культурним і мовним досвідом. Водночас учителі відзначили низку труднощів, зокрема нестачу часу на підготовку, обмежений простір класних приміщень та дефіцит адаптованих дидактичних матеріалів. Дослідження також демонструє, що активізувальні методи виконують компенсаторну функцію

в умовах мовної та академічної гетерогенності, підтримуючи участь учнів у спільній діяльності незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб. Загалом, результати підтверджують значний потенціал активізувальних методів як ефективного інструмента взаємодії, інклюзії та соціальної згуртованості в гетерогенних класах.

Ключові слова: активізувальні методи, гетерогенний клас, багатомовні учні, учні з іншою рідною мовою, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, кооперативне навчання, дидактичні ігри, групова робота, мотивація учнів, міжкультурна взаємодія, мовне розмаїття, соціалізація, педагогічна підтримка.

Introduction. Contemporary school education increasingly operates in conditions of growing heterogeneity within student groups, shaped by migration processes, sociocultural diversity, and the individual educational needs of learners. Under such circumstances, traditional models of instructional organisation often prove insufficiently effective, as they do not ensure equitable participation of all students in the educational process. One of the key challenges for teachers is the creation of productive interaction among students with diverse linguistic, cultural, and academic backgrounds – a factor that determines not only their successful acquisition of curricular content but also their social adaptation and psychological well-being.

International pedagogical research demonstrates that effective interaction in heterogeneous groups directly depends on the use of methods that activate learners' cognitive engagement and provide conditions for cooperation, mutual support, and the exchange of experiences [7]. Activating methods – including group work, cooperative learning, problem-based approaches, and interactive techniques – are viewed as powerful tools capable of reducing language barriers, fostering students' inclusion in joint activities, and creating conditions for the formation of academically and socially meaningful connections within the classroom. This issue has gained particular urgency in the context of educating Ukrainian students in European Union countries following the outbreak of the full-scale war in Ukraine in 2022. European research confirms that the integration of children with a background of forced migration is a multidimensional process that largely depends on the quality of pedagogical support and the organisation of interaction within the classroom [3; 8]. Evidence from Czech schools similarly demonstrates that interaction among students of diverse backgrounds develops unevenly and is shaped by the extent to which teachers

succeed in creating a learning environment that fosters cooperation and mutual support [4; 6].

Within this context, activating methods function not only as didactic tools but also as social mechanisms that mediate the adaptation process, promote positive intercultural contact, and help reduce social tensions in heterogeneous classrooms [1; 2; 7].

Despite growing scholarly attention to active learning methods in mixed student groups, the question of their effectiveness specifically in heterogeneous classrooms that include learners with forced migration experiences remains insufficiently explored in contemporary Ukrainian educational research. This gap underscores the need for a comprehensive analysis of the potential of activating methods as instruments for fostering effective interaction, particularly when informed by empirical data collected in schools characterised by high levels of cultural and linguistic diversity.

The aim of the article is to analyse the potential of activating methods in fostering effective interaction among students in a heterogeneous classroom and to identify the conditions for their successful implementation within the educational process.

Methods and Methodology. The methodological framework of the study is based on a combination of quantitative and qualitative approaches, which made it possible to comprehensively examine the specific features of applying activating methods in heterogeneous classes and to interpret teachers' pedagogical experiences within the context of diverse student groups. The primary method of data collection was a questionnaire administered via the online platform Google Forms. The instrument consisted of eight closed, semi-open, and open-ended questions, which enabled the collection of both standardised data for quantitative analysis and detailed comments suitable for qualitative interpretation of pedagogical practices.

The aim of the article is to analyse the potential of activating methods in fostering effective interaction among students in a heterogeneous classroom and to identify the conditions for their successful implementation within the educational process.

Methods and Methodology. The methodological framework of the study is based on a combination of quantitative and qualitative approaches, which made it possible to comprehensively examine the specific features of applying activating methods in heterogeneous classes and to interpret teachers' pedagogical experiences within the context of diverse student groups.

The primary method of data collection was a questionnaire administered via the online platform Google Forms. The instrument consisted of eight closed, semi-open, and open-ended questions, which enabled the collection of both standardised data for quantitative analysis and detailed comments suitable for qualitative interpretation of pedagogical practices. The sample consisted of 15 teachers from lower secondary schools in the Czech Republic, all of whom work in classrooms characterised by high levels of academic, social and linguistic heterogeneity. A purposive sampling strategy was employed, as this group of teachers directly encounters the challenges of diverse student populations and actively employs a variety of instructional methods to support student interaction and participation in the learning process. This approach ensured the relevance of the data and made it possible to examine the effectiveness of activating methods in the real conditions of a heterogeneous classroom.

For the analysis of the empirical material, quantitative analysis of the closed-item responses was combined with a qualitative interpretative analysis of the open-ended comments. This methodological integration enabled the identification of key trends and allowed them to be interpreted in relation to the specific characteristics of classroom heterogeneity and the use of activating methods.

The study was conducted in accordance with all ethical standards. Participation was voluntary, the survey was anonymous, and no personal data were collected or processed. Prior to participation, all respondents were informed about the purpose of the study and provided their informed consent.

Results and Discussion. The findings of the questionnaire survey allow for an analysis of the specific features of using activating methods in the educational process. The study aimed to identify teachers' approaches to applying different types of teaching methods and to assess their effectiveness in the context of the contemporary lower secondary school. Based on the collected data, it was established that the most frequently used methods in teachers' professional practice are complex methods, applied by 10 respondents (66.7%). Activating methods rank second, regularly used by 7 teachers (46.7%). Traditional methods were found to be the least common, selected by 4 teachers (26.7%). This distribution indicates a tendency toward a gradual shift from predominantly reproductive forms of instruction to more interactive approaches, which aligns with current didactic trends.

Teachers also emphasise that lesson preparation often involves combining different groups of methods, which makes it possible to address the diverse learning needs of pupils more effectively. According to the respondents, the effectiveness of instruction largely depends on the active involvement of learners and on the development of their autonomy, creativity, and critical thinking.

The analysis of the respondents' answers showed that activating methods hold an important place in teachers' instructional practice. Based on the obtained data, it can be stated that 12 teachers (80%) frequently use activating methods, 1 respondent (6.7%) employs them consistently, and 2 teachers (13.3%) reported using them only occasionally. This tendency is consistent with current didactic recommendations, which highlight the necessity of regularly engaging pupils in active forms of learning [10; 12].

Based on the responses to the question "*Which activating methods do you use in your lessons?*", it was found that teachers most frequently prefer discussion methods – reported by 11 respondents (73.3%) – and didactic games, used by 10 teachers (66.7%). These methods represent key tools of active learning, as they foster pupils' communication, argumentation skills, and social interaction, which is also supported by previous research findings [5; 10]. It is also worth noting the frequent use of the brainstorming method, regularly applied by 8 teach-

ers (53.3%). This method serves as an important mechanism for stimulating creativity, active thinking, and the generation of new ideas. Scholarly sources indicate that brainstorming significantly enhances the development of creativity and promotes the engagement of pupils with diverse learning styles [7].

The obtained data are particularly indicative in the context of the heterogeneity of contemporary pupil groups. The diversity of achievement levels, learning styles, and linguistic and cultural backgrounds requires teachers to employ flexible pedagogical strategies that ensure the inclusion of every learner in the educational process. The interactive methods that dominate in the respondents' answers play a key role in this regard: they reduce barriers among pupils, support interaction within heterogeneous groups, and create opportunities for equitable participation regardless of learners' initial conditions. Therefore, analysing the frequency of the use of these methods provides deeper insight into how teachers respond to the challenges of heterogeneous classrooms and to what extent they adapt their practice to the needs of a diverse learner population. Situation-based methods and problem-solving methods are used by 6 respondents (40%). These approaches enable pupils to apply knowledge in real or simulated contexts and develop critical thinking, analytical skills, and collaborative abilities. Problem-based learning is considered one of the most effective ways to foster key competences in learners [7].

In analysing the responses to the question "*Which activating methods do you use most frequently?*", teachers indicated a wide range of methods, with their choice depending on the goals and content of a particular lesson. The data obtained from the fifth question show that 11 teachers (73.3%) consider activating methods to have a positive impact on pupils' engagement and motivation, while 4 respondents (27%) emphasise their very strong effect. This indicates that teachers are well aware of the importance of active forms of learning for fostering intrinsic motivation and supporting pupils' learning activity.

The results of the sixth question – "*What positive outcomes have you observed in your pupils as a result of using activating methods?*" – demonstrate that 13 teachers (86.7%) observed

improved pupil engagement and higher-quality interaction during lessons. Eleven teachers (73.3%) confirmed that activating methods increase learning activity and motivation. Ten respondents (66.7%) identified the development of communication and social skills as an important positive effect.

In addition, 9 teachers (60%) noted that active methods help pupils understand new content more effectively and retain it better. A smaller, yet significant, group of teachers also pointed to other benefits: enhanced creativity (5 teachers; 33.3%) and the development of self-presentation skills (3 teachers; 20%). Taken together, these findings indicate that activating methods have a multidimensional positive impact on pupils' learning processes.

An important aspect concerns the changes in pupils' interpersonal interaction. In response to the question "*Do you notice that pupils become more open and more willing to cooperate when activating methods are used?*", 10 teachers (66.7%) answered affirmatively, emphasising increased openness, communication, and willingness to exchange ideas. A further 5 teachers (33.3%) observed these effects partially. No respondent reported an absence of changes in pupils' behaviour, which indicates the consistent positive influence of active forms of learning on the social dynamics of the classroom.

At the same time, teachers reported a number of difficulties encountered when implementing activating methods. Seven teachers (46.7%) noted that such methods require extensive preparation and additional time. Six respondents (40%) pointed to limited classroom space, which complicates the organisation of interactive forms of work. Five teachers (33.3%) highlighted insufficient motivation or resistance from individual pupils, while 3 teachers (20%) mentioned a lack of appropriate didactic materials and resources. These challenges reflect common barriers to the implementation of innovations in the teaching process and underscore the importance of methodological and organisational support for teachers. In analysing the responses to the question "*Which activating methods do you use most frequently?*", teachers indicated a wide range of methods, with the choice directly dependent on the goals, content, and structure of a particular lesson. This

selection is particularly significant in the context of a heterogeneous classroom, where pupils differ substantially in their linguistic, cognitive, and social preparedness. As Tomashevskaya (2017) emphasises, interactive teaching methods stimulate students' cognitive activity and create conditions for productive interaction among participants in the educational process, which is especially important in mixed-ability and heterogeneous groups.

According to the survey results, 11 teachers (73.3%) consider activating methods to have a positive effect on pupils' engagement and motivation, while 4 teachers (27%) emphasise their very strong impact. This indicates that teachers not only declare the use of active forms of instruction but also clearly recognise their role in supporting learners' academic engagement. In the context of a heterogeneous classroom, such a perception becomes particularly important, as activating methods are viewed by teachers as a means of overcoming both cognitive and communicative barriers among pupils with diverse learning experiences.

The responses to the sixth questionnaire item – *“What positive outcomes have you observed in your pupils as a result of using activating methods?”* – make it possible to outline the range of changes that teachers associate with the systematic application of these approaches. Thirteen teachers (86.7%) reported that activating methods enhance pupils' involvement in the learning process and intensify interaction among them. Eleven respondents (73.3%) noted an increase in pupils' overall activity and motivation during lessons. Ten teachers (66.7%) highlighted the positive influence of these methods on the development of communication and social skills, which are essential for functioning within heterogeneous groups.

Furthermore, nine teachers (60%) observed improved comprehension of new material and longer retention, which is particularly valuable for pupils with varying levels of prior knowledge. Five respondents (33.3%) emphasised enhanced creativity and initiative, while three teachers (20%) identified the development of self-presentation skills. In the context of heterogeneity, these results suggest that activating methods fulfil both didactic and social functions, supporting inclusion, participation, and learner agency among pupils with diverse starting conditions.

An important finding concerns the changes teachers observe in pupils' interpersonal interactions. In response to the question *“Do you notice that pupils become more open and more willing to cooperate when activating methods are used?”*, 10 teachers (66.7%) answered affirmatively, emphasising increased readiness to collaborate, exchange ideas, and offer mutual support. A further 5 teachers (33.3%) reported that such changes occur at least among some pupils. The absence of responses indicating “no change at all” suggests that activating methods are perceived as tools that genuinely transform the social dynamics of the classroom. This is particularly significant in heterogeneous groups, where reducing social distance among pupils of different backgrounds and levels of preparedness creates the foundation for a safe and inclusive learning environment.

Despite the clearly positive outcomes, teachers also pointed to several challenges associated with the implementation of activating methods. In response to the question *“What difficulties or challenges have you encountered when applying activating teaching methods?”*, 7 teachers (46.7%) identified limited time for thorough preparation as a major barrier. Six teachers (40%) highlighted spatial constraints in classrooms, which complicate the organisation of group work and activities requiring movement. Five respondents (33.3%) mentioned insufficient motivation or even resistance among some pupils, while 3 teachers (20%) referred to the lack of appropriate didactic materials and resources.

In a heterogeneous classroom, these challenges may become even more pronounced, as the need for differentiated tasks, individualised support, and the organisation of mixed-ability groups increases. This underscores that effective use of activating methods in diverse learner groups requires not only teachers' professional competence but also adequate organisational and resource support at the school level.

Conclusions. The results of the conducted study indicate that activating teaching methods represent an important tool for supporting the educational process in heterogeneous classrooms. They contribute to the creation of an environment in which pupils with diverse linguistic, cultural, and educational backgrounds are

provided with greater opportunities for engagement, interaction, and cooperation. A significant proportion of teachers noted that the use of activating methods positively influences pupils' motivation, learning activity, and communicative openness, particularly among those who speak a different home language or belong to the group of pupils with special educational needs (SEN).

The analysis of teachers' responses demonstrated that methods such as discussion, didactic games, group work, and elements of problem-based learning promote mutual support within the classroom, strengthen social bonds, and create conditions for the equitable participation of all learners. In heterogeneous groups, these methods serve not only a didactic but also a crucial socialising function: they facilitate the adaptation of pupils with a different home language, support their linguistic integration, and help reduce communication barriers with peers.

At the same time, the study confirmed that the implementation of activating methods is

accompanied by several challenges: insufficient preparation time, limited classroom space, low motivation among some pupils, and a shortage of adapted materials suitable for work with heterogeneous groups. These factors partially impede wider use of activating methods; however, they do not diminish their potential within inclusive and culturally diverse educational environments.

In summary, it can be concluded that activating methods have a significant positive impact on the quality of learning and social interaction in heterogeneous classrooms. They enhance learning motivation, support cooperation, and foster the development of key communication and social skills necessary for the successful integration of pupils with a different home language and those with SEN. Further development of teachers' competences, improved access to methodological resources, and strengthened institutional support are essential conditions for the systematic implementation of activating methods as a tool for improving educational effectiveness in diverse school settings.

Bibliography

1. Banks J. A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. New York : Routledge, 2016. 350 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315622255>.
2. Cummins J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol : Multilingual Matters, 2014. 320 p.
3. Dryden-Peterson S. Vzdělávání uprchlíků: Globální přehled. *Educational Researcher*. 2016. № 45. P. 473–482. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x16683398>.
4. Hlad' o P., et al. *Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha : Univerzita Karlova, 2024. 156 p.
5. Janík T., Maňák J., Knecht P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.
6. Jankovcová M., Průcha J., Koudela J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1988. ISBN 8004232094.
7. Kagan S. *Kooperativní učení*. San Clemente, CA: Zdroje pro učitele, Inc., 1994.
8. Kaukko M., Wilkinson, J. 'Learning how to go on': refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. № 24(11). P. 1175–1193. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>
9. Комар О. А. *Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія*. Умань : ПП Жовтий, 2010. 326 с.
10. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання*. Київ : Видавництво «А.С.К.», 2004. 192 с.
11. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8. С. 178–188.

References

1. Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. New York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>.
2. Cummins, J. (2014). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol : Multilingual Matters.
3. Dryden-Peterson, S. (2016). Vzdělávání uprchlíků: Globální přehled [Refugee education: A global overview]. *Educational Researcher*, 45, 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189x16683398> [in Czech].
4. Hlado, P., et al. (2024). Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách [Integration of pupils with a different mother tongue in Czech schools]. Prague : Charles University. [in Czech].
5. Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření [Goals and content of school education and the methodology of their formation]. Brno : Paido. [in Czech].
6. Jankovcová, M., Průcha, J., & Koudela, J. (1988). Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol [Activating methods in secondary school practice]. Prague : SPN. [in Czech].
7. Kagan, S. (1994). Kooperativní učení [Cooperative learning]. San Clemente, CA : Zdroje pro učitele. [in Czech].
8. Kauko, M., & Wilkinson, J. (2020). Learning how to go on: Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>
9. Komar, O. A. (2010). Interaktyvna tekhnolohiia v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly: teoriia i praktyka [Interactive technology in the preparation of future primary school teachers: Theory and practice]. Uman : PP Zhovtyi. [in Ukrainian].
10. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok: Interaktyvni tekhnolohii navchannia [The modern lesson: Interactive teaching technologies]. Kyiv : ASK Publishing. [in Ukrainian].
11. Tomashevskaya, M. (2017). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia pry pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Use of interactive teaching methods in training future teachers in higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (8), 178–188. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.11.2025

Стаття прийнята 06.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ВИКЛИКИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Федь М. І.

здобувач вищої освіти

Д ВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ORCID ID: 0009-0006-2534-2367

Дослідження присвячене аналізу педагогічних викликів формування громадянської компетентності здобувачів освіти Нової української школи на уроках історії в умовах тривалого дистанційного навчання, зумовленого російсько-українською війною. Актуальність проблеми визначається необхідністю збереження виховної та соціокультурної функції історичної освіти в цифровому середовищі, яке, попри технологічні переваги, суттєво обмежує можливості колективного емоційного переживання, групової взаємодії та формування емпатії – ключових складників громадянського виховання.

Теоретичний огляд літератури свідчить про поступовий перехід наукового дискурсу від суто технологічних аспектів дистанційного навчання до внутрішньоособистісних і психологічних детермінант (праці О. Пометун, В. Сеника, О. Гнатюк та ін.). Емпіричний аналіз демонструє, що дистанційний формат призводить до соціально-педагогічного збіднення: руйнування відчуття належності до шкільної спільноти, втрати неформального соціального навчання, зростання тривожності, депресивних станів та нової форми підліткової самотності.

Особливо критичним є вплив на уроки історії: кліпове мислення ускладнює глибоке осмислення історичних процесів, а спрощені бінарні наративи, поширені в умовах війни, суперечать принципам критичного аналізу та багатогранності історичного знання. Установлено, що ефективне формування громадянської компетентності можливе лише за умови радикальної трансформації ролі вчителя історії – від транслятора знань до цифрового медіатора, фасилітатора критичного мислення та протидії маніпуляціям.

Ключовим компенсаторним механізмом визнано партнерство «учень – учитель – батьки», яке забезпечує емоційну підтримку та відновлення соціального контексту навчання вдома. Висновки підкреслюють амбівалентність дистанційного формату: технологічне збагачення супроводжується соціально-педагогічним збідненням. Подолання виявлених викликів потребує гібридних моделей навчання, нормативних рішень на рівні МОН України, активного залучення батьків та професійної підготовки вчителів до роботи в цифровому середовищі з акцентом на розвитку критичного мислення, емпатії та відповідальної громадянської позиції.

Ключові слова: дистанційне навчання, громадянська компетентність, уроки історії, Нова українська школа, педагогічні виклики, цифровізація освіти, трикутник партнерства, критичне мислення.

Fed M. I. Challenges of developing civic competence in the context of distance learning in history classes in the New Ukrainian School

The study examines pedagogical challenges in developing civic competence among students of the New Ukrainian School during history lessons under prolonged distance learning induced by the Russian-Ukrainian war. The relevance of the issue stems from the need to preserve the educational and sociocultural functions of history education in a digital environment that, despite technological advantages, significantly restricts collective emotional experience, group interaction, and empathy development – key components of civic education. A theoretical review reveals a shift in scholarly discourse from purely technological aspects of distance learning to intrapersonal and psychological determinants (works by O. Pometun, V. Senyk, O. Hnatiuk, et al.).

Empirical analysis demonstrates socio-pedagogical impoverishment: erosion of belonging to the school community, loss of informal social learning, increased anxiety, depressive states, and a new form of adolescent loneliness. The impact on history lessons is particularly critical: clip-like thinking hinders deep comprehension of historical processes, while simplified binary narratives prevalent during wartime contradict principles of critical analysis and the multifaceted nature of historical knowledge.

Effective civic competence formation requires a radical transformation of the history teacher's role – from knowledge transmitter to digital mediator, facilitator of critical thinking, and counteractor of manipulation. The key compensatory mechanism is the “student – teacher – parents” partnership, which provides emotional support and restores the social context of learning at home. Conclusions highlight the ambivalence of distance learning: technological enrichment is accompanied by socio-pedagogical impoverishment. Overcoming these challenges demands hybrid learning models, regulatory measures by the Ministry of Education and Science of Ukraine, active parental involvement, and enhanced teacher training focused on critical thinking, empathy, and responsible civic stance in the digital environment.

Keywords: distance learning, civic competence, history lessons, New Ukrainian School, pedagogical challenges, digitalisation of education, partnership triangle, critical thinking.

Вступ. У контексті російсько-української війни, стрімкої цифровізації суспільства, реформ української освіти актуальність громадянської компетентності набуває особливої уваги. Уроки історії в умовах дистанційного навчання не можуть обмежуватися лише переданням фактологічних знань про минуле – вони мають водночас розкривати для учнів витоки та сутність сучасних демократичних цінностей. Звісно, широке впровадження дистанційного формату в українську освіту має не лише очевидні переваги, а й суттєві недоліки, які виводять проблему на новий рівень. Дистанційне навчання руйнує просторові орієнтири та фізичну взаємодію, перетворюючи процес на ізольовану «цифрову капсулу» для здобувачів. Це породжує низку викликів, а саме розмивання чіткого просторово-часового ритму шкільного дня, відсутності відчуття належності до шкільної спільноти. Тому не дивно, що із часом дистанційного навчання емоційний зв'язок між здобувачами та вчителем помітно слабне, те саме відбувається в колективі класу, зв'язок з однолітками також слабшає. Саме тому доцільним є дослідження педагогічних викликів формування громадянської компетентності Нової української школи на уроках історії в умовах дистанційного навчання.

У науковому дискурсі останніх років, що поступово відходить від обговорення технологічного забезпечення дистанційного навчання, дослідники дедалі частіше повертаються до питання про внутрішньоособистісні детермінанти цього процесу. Варто для загального орієнтира звернути увагу на низку праць, зокрема О. Пометун, яка наголошує на потребі системної інтеграції мультимедійних технологій та трансформації ролі викладача в цифровому середовищі. Відомий науковець В. Сенік, зі свого боку, пропонує методологіч-

ний інструментарій для дослідження впливу інформаційно-комунікаційних

Емпіричні розвідки О. Гнатюк конкретизують і виводять на поверхню сім основних викликів дистанційного навчання. Звернемо увагу, що серед них авторка виділяє здатність учнів до самоосвіти, рівень їхньої умотивованості, питання технічного забезпечення та сформованості цифрових компетентностей, а також відсутність єдиної уніфікованої електронної платформи для навчання (Всеукраїнська школа онлайн використовується за бажанням).

Психологічний вимір дистанційного навчання виявляє свою особливу, якщо не сказати центральну, роль у працях О. Зінченко, який визначив стимулювання мотиваційного складника та формування рефлексії здобувачів освіти як ключові психологічні умови ефективного дистанційного навчання. Відомий зарубіжний педагог М. Смультсон та його колеги розвивають цю лінію, запропонувавши комплексну психолого-педагогічну специфіку дистанційного навчання, у якій наголошується на створенні психологічної бази, тобто на умовах, які допомагають учасникам навчального процесу бути не пасивними реципієнтами інформації, а активними суб'єктами власного освітнього вибору. У вимірі методики та предметної специфіки, зокрема в історичній освіті, М. Башлі звертає нашу увагу на практичні засоби – мультимедійні презентації, інтерактивні карти, флешфільми, Zoom, Google Meet, Moodle, Google Classroom, Kahoot – і робить це не як перелік цифрових інструментів, а як заклик переосмислити методичну архітектуру підготовки майбутніх учителів історії. Кожен із згаданих інструментів тут постає не просто як технічний засіб, а як можливість реконструювати навчальний наратив. У цьому ж пласті О. Пасічник та В. Ковальчук виявляють специфічні проблеми організації дистанційного

навчання історії в школі, пов'язані з необхідністю адаптації методичних підходів до віртуального середовища. Нагадаємо, що такий перехід від традиційних методик у цифрове поле вимагає не лише технічних рішень, а й радикального перегляду педагогічних стратегій.

Не менш важливим є аспект формування громадянської компетентності через уроки історії, який досліджували Т. Мацейків та С. Моцак: перша, зосередившись на потенціалі курсу історії України у формуванні громадянської компетентності старшокласників, а другий – ретроспективно розглянувши питання формування громадянської компетентності у старшій школі, доводять, що дистанційна форма навчання не позбавляє предмета соціокультурної та виховної функції. Отже, корпус досліджень, що поволі відходить від виключно технічного дискурсу, демонструє очевидний, хоч і не завжди радісний для інструменталістів висновок: питання якості дистанційної освіти сьогодні переміщується в площину внутрішньоособистісного та психологічного виміру, і це зміщення визначає актуальні орієнтири подальшої наукової дискусії в контексті НУШ.

Методи та методики дослідження. Формування громадянської компетентності на уроках історії в умовах дистанційного навчання доцільно розглядати як інноваційну форму її реалізації. Такий підхід створює нові перспективи для педагогічного процесу. З одного боку, цей формат надає доступ до інтерактивних інструментів, які важко інтегрувати в традиційні очні заняття від онлайн-симуляцій історичних подій до віртуальних екскурсій, інтерактивних мап та освітніх квес-тів. Указані інструменти не лише стимулюють інтерес учнів, а й формують глибше уявлення про державу, її інститути та історичний контекст сучасних викликів.

З іншого боку, дистанційне навчання сприяє підготовці підлітків до реалій українського інформаційного суспільства, у якому більшість державних послуг реалізується через мобільні застосунки на кшталт «Дія» та електронні сервіси державних установ. Так, інтеграція цифрових технологій не тільки збагачує зміст уроків історії, а й розвиває практичні навички відповідальної участі в сучас-

ному суспільстві, роблячи процес формування громадянської компетентності орієнтованим на всебічний розвиток особистості.

Водночас дистанційний формат породжує чимало підводних каменів. Технічний доступ до освітнього контенту для всіх залишається проблемою. У 2025 році частина здобувачів освіти все ще не має вдома технічних засобів для навчання. Волонтерські програми та благодійні фонди намагаються забезпечити школярів технікою, однак охопити всі школи вони не можуть. Як наслідок, дистанційне навчання «поглиблює освітню нерівність», деякі діти просто «випадають» з навчального процесу через нестачу технічних ресурсів. Поглиблює зазначене те, що буденна реальність дистанційної роботи створює також організаційні проблеми. Удома учням часто бракує тиші. Вони працюють без допомоги вчителів чи батьків, що негативно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Якщо досі навчання відбувалося у відокремленому освітньому просторі, то при онлайн-навчанні межі «робочого» й «особистого» життя стираються.

Крім того, відсутність живої групової взаємодії призводить до втрати ефекту «ми», здобувачі опиняються в особистому «капсулоподібному» середовищі без відчуття партнерства, співпереживання й підтримки класу. Так, втрачається неформальне навчання, учні перестають підсвідомо переймати соціальні моделі поведінки [5, с. 7]. У шкільному середовищі діти мимоволі набувають важливих умінь формулювати думки, вести діалог з учителем та однокласниками, ухвалювати спільні рішення. Дистанційне навчання ці навички розвиває значно слабше. Подібне змінює спосіб життя здобувачів, поступово зростає час, проведений за гаджетами, саме тому синхронні заняття обмежені 30 хвилинами [8].

Як встановлено дослідженнями, перехід на дистанційне навчання є «стартом для розвитку неврозів, депресій, вегетативних розладів». Цифровізація супроводжується «зривом емоційних контактів» і «розривом емоційних зв'язків» між учителями та учнями. Тому не дивно, що з'являється новий вид самотності підлітків. Якщо раніше авторитет учителя в класі був для багатьох учнів головним джерелом знань і цінностей, то в умовах

Zoom-конференцій та Google Meet він «розмивається», ускладнюючи роль «учителя-провідника» [4, с. 55]. Учні часто відчують розмити мотивацію. Вони пасивно вмикають відеозв'язок, а не обирають активнішу форму участі. Також спостерігаються труднощі з емоційним інтелектом. Деякі учні втрачають навички емпатії, оскільки годинами проводять час у стрічках соцмереж з мінімальною емоційною взаємодією.

Ілюстративним прикладом системних наслідків тривалого дистанційного навчання слугує допис на порталі Нової української школи від 12 грудня 2024 року. У ньому наголошується, що станом на вказану дату Україна вже майже чотири роки з початку пандемії COVID-19 перебувала в режимі дистанційного навчання. Автори матеріалу підкреслюють, що ця тривала практика призвела до суттєвих прогалин у розвитку ключових компетентностей. Багато учнів не опанували навичок самостійної роботи, критичного мислення та ініціативності, сприймаючи освітній контент переважно як об'єкт пасивного споживання [3]. Цей феномен проявляється в характерному «споживачькому» ставленні до знань, коли учні звикають шукати готові відповіді в інтернеті чи за допомогою штучного інтелекту, уникаючи глибокого осмислення та аналізу матеріалу.

У контексті уроків історії така тенденція особливо загрожує формуванню громадянської компетентності, оскільки абстрактні демократичні цінності вимагають не лише фактичного засвоєння, а й активного рефлексування та етичного обговорення. Унаслідок цього в умовах дистанційного формату роль учителя набуває нового виміру. Окрім традиційної трансляції знань, педагог змушений активно втручатися в мотиваційну та соціально-психологічну сфери учнів, розробляючи стратегії, які стимулюють критичне мислення й відновлюють елементи соціальної взаємодії. Лише такий комплексний підхід дасть змогу перетворити виклики цифрового навчання на можливості для ефективного розвитку свідомого громадянства.

Цифрова культура формує в здобувачів особливий тип мислення – кліповий. Створюються своєрідні «інформаційні бульбашки», коли соцмережі штучно добирають контент під уподобання користувача. Аналітика пока-

зує, що алгоритми TikTok та Instagram не лише адаптуються під смак користувача, а й формують його, наповнюючи стрічку схожими відео. Здобувачі звикають до швидкого споживання контенту без глибокого аналізу. Такий формат відповідає сучасному стилю життя – короткі відео, яскраві картинки. Але для школи це перетворюється на серйозний виклик. Якщо учень звик шукати відповіді в розважальних відео і вважає їх «цікавішими за нудний конспект», його не так просто перемкнути на історичний текст.

У звіті InfoLight зазначається, що покоління TikTok (умовна назва) часто не перевіряє джерел інформації і більше довіряє емоційним, але нерідко неправдивим відео [1]. Це робить молодь особливо вразливою до маніпуляцій. На цьому тлі починають зловживати й деякі педагоги. Вони перетворюють модельну програму з історії на «емоційні гойдалки», акцентуючи лише на почуттях, а не на критичному осмисленні подій. Так можна зацікавити учнів, але чи відповідає це духу навчальної програми? Очевидно, що ні. Сучасний інформаційний шум – соцмережі, новинні стрічки, меми – «поглинає» авторитет учителя й підриває звичну ієрархію знань. У такій ситуації вчителю історії доводиться конкурувати за увагу з Instagram, YouTube та Telegram-каналами, які часом швидше формують світогляд дітей, ніж урок. Тому він має бути не лише джерелом знань, а й емоційною опорою для учня – справжнім гідом у цифровому хаосі.

Чи можна бути гідом, коли в класичному розумінні часу та простору всі перебувають в одному часі, але в різних просторах? Це риторичне питання. Саме тому в умовах дистанційного навчання особливого значення набуває злагоджена співпраця «здобувач – учитель – батьки». Залучення батьків стає необхідним, адже саме вони створюють технічне й емоційне середовище для дитини вдома. Освітні експерти рекомендують практикувати «трикутник партнерства», де батьки є не помічниками у засвоєнні матеріалу, а творцями належних умов навчання та мотиваторами для дитини. Як зазначає О. Барановська, у період карантину «співпраця вчителя, учня і батьків набуває нового звучання» [2, с. 2–3]. Відновлення сенсу навчання й осо-

бистісного зростання учня неможливе без такого партнерства. Коли «трикутник» працює злагоджено, школа стає не лише місцем здобуття знань, а й емоційною опорою сім'ї та точкою самовизначення дитини.

Результати. Найочевиднішою проблемою формування громадянської компетентності на уроках історії є те, що Концепція Нової української школи наголошує, що громадянські компетентності повинні формуватися на засадах демократії, справедливості, рівності та солідарності. Це означає, що навчання історії має поєднувати фактичні знання із ціннісними орієнтирами та соціальною взаємодією. Особливої актуальності це набуває під час російсько-української війни – саме під її впливом педагоги спрощують минуле до дихотомії «герої – вороги» або ж «чорне – біле» [6, с. 79]. Такі біполярні наративи підмінюють складність історичного процесу та створюють небезпеку формування викривленого світогляду. Тому завдання педагога – не спрощувати складних тем (Північно-Східні землі Русі, Московське князівство, Новгородська республіка тощо), а подавати їх через критичне осмислення, аналіз джерел та дискусію. У цьому контексті роль учителя виходить за межі традиційної – він стає не лише носієм знань, а й провідником у цифровому хаосі, допомагаючи здобувачам розпізнавати фейки, долати інформаційні маніпуляції та формувати зрілу громадянську позицію. Важливою умовою цього процесу є співпраця з батьками, які мають забезпечувати як технічну, так й емоційну підтримку вдома. Саме «трикутник партнерства» – учень, учитель, батьки – здатен мінімізувати ризики цифрової доби та відновити сенс навчання як простору формування компетентної, відповідальної і стійкої особистості.

Висновки. Формування громадянської компетентності в умовах дистанційного навчання має низку педагогічних викликів, які потрібно подолати як нормативно (на рівні МОН), так і на рівні адміністрації (як міст, так і школи), а вчителі-предметники зіткнуться з реалізацією цілі. Дистанційне навчання провокує технологічне збагачення (можливість використовувати

цифровий інструментарій), але супроводжується соціально-педагогічним збіднінням. Формування свідомого громадянина вимагає колективних переживань, дискусій та емоційного резонансу, що принципово неможливо відтворити у віртуальному просторі. Цифровізація призводить до появи окремих суб'єктів навчання, позбавлених соціального контексту, необхідного для розуміння громадянських цінностей. Підлітки втрачають здатність до емпатії та альтруїзму, формуючи егоцентричну картину світу. Кліповий тип мислення, що формується в цифровому середовищі, принципово несумісний з глибоким історичним аналізом. Здобувачі освіти втрачають здатність до тривалої концентрації уваги, критичного осмислення складних історичних процесів.

Учитель історії перетворюється на «цифрового медіатора» між хаотичною інформацією та учнівською свідомістю. Його функція зміщується від трансляції знань до протидії інформаційним маніпуляціям та розвитку критичного мислення. Водночас педагог втрачає свій традиційний авторитет, конкуруючи з алгоритмами соціальних мереж за увагу здобувачів. Це вимагає радикальної реконцептуалізації педагогічних підходів. Російсько-українська війна посилює потребу у швидкому формуванні патріотичної свідомості, що часто призводить до спрощення складних історичних процесів. Педагоги схильні до чорно-білих наративів, що суперечить принципам критичного мислення. Ефективне формування громадянської компетентності потребує гібридного підходу, що поєднує цифрові інструменти з обов'язковими компонентами взаємодії.

Трикутник партнерства «учень – учитель – батьки» набуває критичного значення для компенсації дефіцитів дистанційного формату. Батьки повинні активно залучатися до формування громадянських цінностей у домашньому середовищі. Майбутнє громадянської освіти залежить від здатності освітньої системи інтегрувати цифрові переваги з традиційними педагогічними цінностями, зберігаючи соціальний контекст навчання як основу демократичного громадянства.

Список використаних джерел

1. TikTok як зброя, що зламала великі соціальні платформи та атакує демократичні інституції. *Infolight.ua*. 25.01.2025. URL: <https://infolight.in.ua/2025/01/25/tiktok-yak-zbroya-shho-zlamala-velyki-sotsialni-platfomy-ta-atakuye-demokratychni-instytutsiyi/> (date of access: 25.11.2025).
2. Барановська О. «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів. *Вебсайт відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України (Форум «Самоосвіта вчителів»)*, 2020. 08 квіт. 5 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720020/1/BOV_2020-04f.pdf (date of access: 25.11.2025).
3. Втрата соціалізації, комунікативних навичок і самостійності: як тривале дистанційне навчання вплинуло на школярів. *Нова українська школа*. 12.12.2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/12/12/vtrata-sotsializatsiyi-komunikatyvnyh-navychok-i-samostijnosti-yak-tryvale-dystantsijne-navchannya-vplynulo-na-shkolyariv/> (date of access: 25.11.2025).
4. Дистанційне навчання та його вплив на емоційний та психологічний стан здобувачів освіти. Соціально-економічні проблеми і тенденції розвитку сучасного суспільства, Київ : КНУТД, 2021. С. 50–60. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19958> (date of access: 25.11.2025).
5. Гнатюк О. В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (date of access: 25.11.2025).
6. Пасічник О., Ковальчук В. Проблеми організації дистанційного навчання історії у школі. Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті культурно-історичних традицій вітчизняної освіти: збірник матеріалів міжвузівської науково-теоретичної конференції (м. Бар, 22–23 травня 2024 року) / за заг. редакцією М. О. Мороз, Н. К. Мар'євич. Бар : редакційно-видавничий центр КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського». 2024. 142 с. С. 78–80.
7. Унормовано тривалість навчальних занять онлайн протягом дня у синхронному режимі. *Державна служба якості освіти України*. 22.09.2022. URL: <https://sqe.gov.ua/trivalist-online-urokiv/> (date of access: 25.11.2025).

References

1. TikTok yak zbroia, shcho zlamala velyki sotsialni platfomy ta atakuie demokratychni instytutsii. (2025, January 25). [TikTok as a weapon that has broken major social platforms and is attacking democratic institutions]. *Infolight.ua*. <https://infolight.in.ua/2025/01/25/tiktok-yak-zbroya-shho-zlamala-velyki-sotsialni-platfomy-ta-atakuye-demokratychni-instytutsiyi/> [in Ukrainian].
2. Baranovska, O. (2020). Trykutnyk partnerstva. Roli: Uchen – uchytel – batky [Partnership Triangle. Roles: Student – teacher – parents. Dydaktychnyi suprovod dystantsiinoi samoosvity vchyteliv]. Retrieved from: <http://didactics.ucoz.ua/forum/2-9-1> [in Ukrainian].
3. Vtrata sotsializatsii, komunikatyvnykh navychok i samostiynosti: yak tryvale dystantsiine navchannya vplynulo na shkolyariv. (2024, December 12). [Nova ukrainska shkola]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/2024/12/12/vtrata-sotsializatsiyi-komunikatyvnyh-navychok-i-samostijnosti-yak-tryvale-dystantsijne-navchannya-vplynulo-na-shkolyariv/> [in Ukrainian].
4. Dystantsiine navchannya ta yoho vplyv na emotsiyni ta psykholohichni stan zdobuvachiv osvity. Sotsialno-ekonomichni problemy i tendentsii rozvytku suchasnoho suspilstva. (2021, September 9). [Kyiv: KNUTD]. Retrieved from: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19958> [in Ukrainian].
5. Hnatiuk, O. V. (2021, September 30). Dystantsiine navchannya: problemy, poshuky, vyklyky. [Digital Library NAES of Ukraine]. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> [in Ukrainian].
6. Pasichnyk, O., & Kovalchuk, V. (2024). Problemy orhanizatsii dystantsiinoho navchannya istorii u shkoli. Formuvannya tsinnisnykh oriientatsii osobystosti v konteksti kulturno-istorychnykh tradytsii vitchyznianoї osvity. Zbirnyk Materialiv Mizhvuzivskoi Naukovo-Teoretychnoi Konferentsii, 78–80. [in Ukrainian].
7. Unormovano tryvalist navchalnykh zaniat onlain protiahom dnia u synkhronnomu rezhymi. (2022, September 22). [Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy]. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/trivalist-online-urokiv/> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.11.2025

Стаття прийнята 05.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК МІЖ ЕФЕКТИВНІСТЮ ТА МОТИВАЦІЄЮ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цапро Г. Ю.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000-0002-0748-7531

Кузьмінська Л. С.

старший викладач кафедри іноземних мов
навчально-наукового інституту права
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ORCID ID: 0009-0002-3422-2501

Остапенко А. Л.

старший викладач кафедри романської філології
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0009-0000-1361-2098

Мезі І. А.

старший викладач кафедри романської філології
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0009-0001-9315-3625

Терещук М. О.

викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000-0001-8241-6779

У статті досліджено сучасні теоретичні підходи до виправлення помилок у процесі навчання іноземних мов, зосереджено увагу на пошуку балансу між педагогічною ефективністю та навчальною мотивацією. Авторами проаналізовано основні парадигми – традиційну, комунікативну, інтерактивну та компетентнісну – з метою з'ясування, як кожна з них трактує роль викладача в процесі корекції помилок. Теоретичні положення, викладені в працях Дж. Траскотта, Д. Ферріс, Р. Елліса, Р. Лістера, Ш. Лі, а також українських науковців С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського та В. Филипської, систематизовано для виявлення взаємозалежності між типом зворотного зв'язку, ступенем його експліцитності та мотиваційною реакцією студентів. У таблицях 1 і 2, укладених авторами, узагальнено еволюцію корекційних підходів і порівняно різні стратегії зворотного зв'язку за показниками точності, мотиваційного впливу та внеску у формування автономії здобувача освіти. Результати дослідження свідчать, що зворотний зв'язок є найбільш ефективним тоді, коли інтегрований у систему формувального оцінювання та реалізується у форматі підтримувальної, діалогічної взаємодії. Виправлення помилок розглядається не як форма покарання чи контролю, а як засіб когнітивної та емоційної підтримки, що стимулює рефлексію, саморегуляцію і мовну усвідомленість. Теоретичний внесок статті полягає у визначенні педагогічних параметрів «збалансованої корекції», яка узгоджується з принципами сучасної гуманістичної та компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

Ключові слова: виправлення помилок, зворотний зв'язок, мотивація здобувачів, навчання іноземних мов, комунікативний підхід, формувальне оцінювання, автономія студента.

Tsapro G. Yu., Kuzminska L. S., Ostapenko A. L., Mezi I. A., Tereshchuk M. O.
**Error Correction between efficiency and motivation: modern approaches
to foreign language teaching**

Over the past few years, many teachers and scholars have started to look more closely at how various ways of handling students' mistakes affect both their learning progress and their desire to keep using the language. The present paper looks at this issue through the lens of classroom interaction, arguing that correction should

be understood not as a form of grading, but as a kind of cognitive and emotional scaffolding that helps learners notice patterns and gain control over their own language use. Drawing on theoretical works by J. Truscott, D. Ferris, R. Ellis, R. Lyster, S. Li, and leading Ukrainian scholars such as S. Nikolaieva, O. Tarnopolskyi, and V. Fylypska, the analysis traces how attitudes toward corrective feedback have evolved from formal accuracy to formative assessment and learner autonomy.

Two tables included in the study outline how approaches to feedback have changed over time and place different techniques side by side. They show, in a concise way, how each method works for accuracy, motivation, and the learner's growing awareness of language use. The two tables make it easier to see how different kinds of feedback have evolved and how each approach works in real teaching practice. They show that correction is most productive when it grows naturally out of classroom talk and when students experience it as part of joint learning with the teacher rather than as a form of criticism. In this view, instructors can mix direct, indirect, and metalinguistic feedback as needed, adjusting it to the learner's level and emotional comfort. The study adds to current methodological debates by describing the key features of a balanced-correction model, one that joins precision with confidence and reflects today's humanistic, competence-based understanding of language education.

Keywords: *error correction, feedback, learner motivation, foreign language teaching, communicative approach, formative assessment, learner autonomy.*

Вступ. Проблема виправлення помилок у процесі навчання іноземної мови залишається однією з найактуальніших у сучасній методиці викладання. Незважаючи на значний обсяг досліджень у галузі лінгводидактики, питання оптимального поєднання ефективності корекції помилок і підтримання мотивації студентів залишається відкритим. У різних педагогічних підходах – від комунікативного до когнітивного чи інтерактивного – корекція розглядається не лише як інструмент формування мовної компетентності, а і як чинник, що може впливати на психологічний комфорт та самооцінку учнів. Саме тому пошук балансу між суворим контролем і заохоченням до експериментування з мовою є центральним викликом для сучасного викладача.

Актуальність теми зумовлена змінами в парадигмі мовної освіти, де пріоритет зміщується від засвоєння системи правил до розвитку комунікативної компетентності та автономії студента. В умовах глобалізації, мобільності та використання цифрових технологій у навчанні зростає потреба в гнучких і гуманістично орієнтованих методиках, які враховують індивідуальні стилі навчання. Виправлення помилок, яке раніше сприймалося як механічний процес, нині розглядається як динамічна взаємодія між викладачем і студентом, що формує довіру, сприяє саморефлексії та розвиває навички самооцінювання.

Мета статті – визначити сучасні підходи до виправлення мовних помилок у процесі навчання іноземних мов, проаналізувати їх

ефективність та вплив на мотивацію учнів. Особлива увага приділяється порівнянню традиційних і комунікативних стратегій корекції, а також вивченню ролі зворотного зв'язку у формуванні позитивного навчального досвіду. Стаття покликана показати, що виправлення помилок може бути не лише дидактичним засобом, а й важливим психологічним інструментом підтримки навчальної мотивації.

Дослідження доцільне тим, що воно спрямоване на переосмислення ролі викладача в сучасному навчальному процесі. Педагог, який володіє різними техніками виправлення, здатен гнучко адаптувати їх до конкретних освітніх ситуацій, ураховуючи вікові, мовні й емоційні особливості студентів. Розуміння того, як саме способи корекції впливають на навчальну активність, дає змогу підвищити якість мовної освіти загалом і створити більш ефективне, мотивувальне й психологічно комфортне середовище для засвоєння іноземних мов.

Огляд літератури. Дискусія щодо доцільності та результативності виправлення помилок у навчанні іноземної мови має тривалу історію, що бере початок із відомої полеміки навколо граматичної корекції в письмі. Радикальна позиція Дж. Траскотта (J. Truscott, 1996) про недоцільність виправлення граматичних помилок спричинила активну наукову відповідь Д. Ферріс (D. Ferris, 1999), яка довела передчасність таких висновків і наголосила на необхідності пошуку ефективніших форм зворотного зв'язку. Ця теоретична суперечка визначила межу подальших дослі-

джен, у яких акцент змістився з питання про те, «чи виправляти», на «як, коли і кого виправляти».

На рівні усного мовлення ключовим орієнтиром стало дослідження Р. Лістера та Л. Ранти (R. Lyster & L. Ranta, 1997), які запропонували класифікацію типів усної корекції (recast, elicitation, clarification request, metalinguistic feedback, explicit correction, repetition) і пов'язали їх із поняттям uptake, тобто негайною реакцією учня. Подальші праці Р. Лістера, Ю. Сайто та М. Сато (R. Lyster, Y. Saito & M. Sato, 2013) підтвердили позитивний вплив усної корекції на засвоєння мови, водночас наголосивши, що її ефективність залежить від контексту завдання, рівня володіння мовою та цілей навчання.

У галузі письма систематизувальний внесок зробив Р. Елліс (R. Ellis, 2009), який виділив типи письмової корекції: пряму й непряму, з кодами чи без, із поясненням правил або без нього. Емпіричні дослідження Д. Бітченера та У. Кнох (D. Bitchener & U. Knoch, 2010) продемонстрували, що фокусована письмова корекція підвищує точність у використанні конкретних граматичних структур. Подальші роботи цих авторів окреслили умови, за яких ефект корекції зберігається в довгостроковій перспективі.

Загальні тенденції у сфері педагогічного зворотного зв'язку окреслили Д. Хетті та Г. Тімперлі (J. Hattie & N. Timperley, 2007), які показали, що ефективність корекції залежить від її спрямованості, своєчасності та зрозумілості для студента. Метааналіз Ш. Лі (S. Li, 2010) щодо зворотного зв'язку в навчанні другої мови підтвердив, що виправлення загалом має позитивний вплив, однак сила цього ефекту варіює залежно від типу корекції, її експліцитності та навчальної модальності.

В українській методиці викладання питання зворотного зв'язку та виправлення помилок розглядали О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва (Ніколаєва, Бігич та Бориско, 2013). У колективних працях під керівництвом С. Ніколаєвої висвітлено роль оцінювання у формуванні автономії студента та розвитку навчальної мотивації. Автори підкреслюють, що ступінь експліцит-

ності корекції має відповідати рівню підготовки та дидактичним цілям – від формування граматичної точності до розвитку комунікативної спонтанності.

Значний внесок у розробку сучасних підходів зробив О. Б. Тарнопольський (Тарнопольський, 2012), який розглядає виправлення помилок як інтегрований елемент змістової діяльності в контентноорієнтованому навчанні (CLIL) і підкреслює важливість комунікативної підтримки, а не переривання мовленнєвого процесу. Такі підходи простежуються в працях І. Задорожної (Задорожна, 2014) та Г. Кучерук (Кучерук, 2018), де наголошено на ролі взаємокорекції та рефлексії студентів у формуванні їх автономії.

Серед новітніх українських досліджень варто відзначити праці В. І. Филипської (Филипська, 2019), яка досліджує види й механізми коригувального зворотного зв'язку в закладах вищої освіти, та О. В. Лях (2021), що аналізує роль самокорекції та взаємокорекції в збереженні мотивації студентів. Обидві дослідниці підкреслюють, що надмірно часте або емоційно забарвлене виправлення може знижувати впевненість студентів, тому педагогічна стратегія має поєднувати точність і підтримку.

Отже, дослідники – Р. Елліс (R. Ellis, 2009), Д. Ферріс (D. Ferris, 1999), Р. Лістер (R. Lyster, 2013), Ш. Лі (S. Li, 2010), С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2013), О. Бігич (Бігич, 2013), О. Тарнопольський (Тарнопольський, 2012), В. Филипська (Филипська, 2019), О. Лях (Лях, 2021) – сходяться на думці, що ефективність виправлення визначається не фактом його здійснення, а педагогічним дизайном: фокусом на меті, своєчасністю, зрозумілістю та підтримувальним тоном викладача. Саме пошук цього балансу між ефективністю та мотивацією становить головне завдання сучасної методики навчання іноземних мов.

Методи та методики дослідження. У статті застосовано комплекс теоретичних методів, спрямованих на систематизацію, узагальнення та критичне осмислення наукових підходів до проблеми виправлення помилок у процесі навчання іноземних мов. Зокрема, використано аналіз і синтез наукових джерел, що дало змогу простежити

еволюцію поглядів від традиційних до сучасних комунікативно орієнтованих підходів; порівняльний метод – для зіставлення концепцій зарубіжних і вітчизняних дослідників (Д. Ферріс (D. Ferris), Р. Елліс (R. Ellis), Р. Лістера (R. Lyster), С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського та ін.); інтерпретаційно-аналітичний метод – для виявлення взаємозв'язку між характером зворотного зв'язку, його ефективністю та впливом на мотивацію студентів.

Методологічну основу становить системний підхід, який розглядає процес виправлення помилок як цілісну педагогічну систему, у межах якої дидактичні, психологічні й лінгвістичні чинники взаємодіють у розвитку мовної компетентності здобувачів освіти. Таке поєднання методів забезпечило можливість узагальнити наукові положення, визначити ключові тенденції у вивченні проблеми, а також сформулювати рекомендації для оптимізації корекційних стратегій у сучасній практиці навчання іноземних мов.

Результати. Проведений авторами порівняльно-теоретичний аналіз засвідчив, що в сучасній методиці навчання іноземних мов відбувається переосмислення ролі корекції помилок – від інструменту контролю до засобу підтримки навчальної автономії. Сьогодні виправлення розглядається в тісному зв'язку з концепцією формуального оцінювання, елементами коучингу та педагогіки партнерства. Такі зміни зумовлені як гуманізацією освітнього процесу, так і результатами емпіричних досліджень, що доводять: надмірно суворий контроль знижує готовність

студентів до мовленнєвого ризику (Ferris, 1999; Ellis, 2009; Nikolaieva, 2013).

На основі опрацьованого теоретичного матеріалу укладено Таблицю 1, що відображає еволюцію підходів до виправлення помилок та їх вплив на ефективність і мотивацію. Аналіз проведено авторами шляхом синтезу положень комунікативного, компетентнісного й когнітивного підходів до навчання мов.

Як видно з таблиці, у центрі сучасного викладання стоїть ідея «балансованої корекції» – поєднання формальної точності та психологічної підтримки. Підхід, орієнтований на студента, відмовляється від авторитарної моделі викладача на користь партнерства, у якому помилка трактується не як поразка, а як природний етап навчального процесу.

Другий напрям аналітичної роботи авторів полягав у класифікації типів зворотного зв'язку з позицій їх педагогічної ефективності. Систематизація літератури (Ellis, 2009; Bitchener & Knoch, 2010; Li, 2010) дала змогу укласти Таблицю 2, яка демонструє співвідношення між типом корекції, рівнем точності, мотиваційним ефектом і рівнем навчальної автономії.

Результати порівняльного аналізу підтверджують, що ефективність корекції зростає, коли вона поєднує метамовні елементи та взаємодію студентів, а не спирається лише на авторитарне виправлення викладачем. Такий підхід відповідає тенденціям формуального оцінювання (*formative assessment*), у якому фокус зміщується з оцінки помилки на її осмислення.

Таблиця 1

Основні підходи до виправлення помилок у навчанні іноземних мов

Підхід	Ключові представники	Характер виправлення	Потенційний вплив на ефективність	Вплив на мотивацію
Традиційно-граматичний	Дж. Траскотт (J. Truscott), ранні методики	Пряма, формоцентрична	Висока точність, але слабкий перенос у комунікацію	Зниження впевненості, страх помилки
Комунікативний	Д. Ферріс (D. Ferris), Р. Елліс (R. Ellis)	Непряма, вибіркова, з кодами	Покращує письмову точність, розвиває самокорекцію	Підтримує помірну мотивацію
Інтерактивний (усна корекція)	Р. Лістер (R. Lyster), Л. Ранта (L. Ranta)	Recast, elicitation, metalinguistic feedback	Формує зв'язок між формою та змістом	Підвищує впевненість у спілкуванні
Компетентнісний, студент-центрований	С. Ніколаєва, О. Тарнопольський	Варіативна, інтегрована в діяльність	Висока ефективність у довгостроковій перспективі	Підтримує внутрішню мотивацію

Таблиця 2

Типи зворотного зв'язку та їх навчальний потенціал

Тип зворотного зв'язку	Характеристика	Приклади дослідників	Ефективність для точності	Мотиваційний ефект
Прямий	Викладач пропонує правильну форму	D. Bitchener, R. Ellis	Висока на початкових рівнях	Може знижувати впевненість
Непрямий	Помилка позначається без відповіді	D. Ferris, S. Li	Стимулює самокорекцію	Підвищує автономію
Метамовний	Пояснення граматичного правила	R. Lyster, L. Ranta	Сприяє усвідомленому засвоєнню	Підсилює пізнавальну мотивацію
Взаємокорекція	Обговорення помилок у парах	О. Тарнопольський, І. Задорожна	Розвиває спостережливість	Підвищує залученість
Самокорекція	Самостійне виявлення помилок	С. Ніколаєва, В. Филипська	Варіативна, залежно від рівня	Дуже висока, формує внутрішню мотивацію

Особливо показовими є дослідження Р. Лістера та М. Сато (R. Lyster, M. Sato, 2013), які довели, що усна корекція, виконана у формі переформулювання (recast), сприймається студентами як природна частина комунікації і не має демотиваційного ефекту. Такі висновки роблять ці українські науковці: С. Ніколаєва (2013) вказує на важливість поєднання емоційної підтримки та когнітивного навантаження, тоді як О. Лях (Лях, 2021) акцентує на значенні самокорекції для підтримки внутрішньої мотивації.

Отримані результати підтверджують: найефективніша модель корекції – це варіативна система, у якій викладач чергує прямі, непрямі та метамовні стратегії залежно від цілей і рівня студентів. За таких умов виправлення стає не формою покарання, а інструментом розвитку рефлексії, що узгоджується з принципами компетентнісного та гуманістичного підходів О. Тарнопольського (2012) та С. Ніколаєвої (2013).

Крім того, аналіз свідчить, що мотиваційний ефект корекції не можна відокремити від соціально-психологічного контексту. У ситуаціях, де навчальний процес побудований на взаємній підтримці, виправлення не сприймається як загроза, а навпаки – активізує навчальну діяльність. Це повністю відповідає моделям позитивної педагогічної взаємодії, описаним у сучасних європейських студіях (Hattie & Timperley, 2007; Li, 2010).

Так, теоретичний аналіз, здійснений авторами, дає змогу зробити узагальнений висновок: ефективність і мотиваційний вплив корекції помилок визначаються не типом

виправлення, а способом його педагогічного впровадження. Найкращі результати досягаються тоді, коли викладач створює атмосферу діалогу, залучає студентів до процесу самоконтролю та забезпечує зворотний зв'язок, спрямований на розвиток, а не на оцінку.

Висновки. Проведений авторами теоретичний аналіз дав змогу виявити ключові тенденції в сучасному розумінні процесу виправлення помилок під час навчання іноземної мови. Сучасна методика поступово відходить від уявлення про помилку як про суто негативне явище й розглядає її як індикатор розвитку міжмовної компетенції. Корекція перестає бути актом контролю й набуває функції когнітивної підтримки, спрямованої на усвідомлення закономірностей мови. У цьому контексті виправлення трактується як форма педагогічного діалогу, у якому викладач і студент є рівноправними учасниками навчальної взаємодії (Ніколаєва, Бігич і Бориско, 2013; Тарнопольський, 2012).

Порівняння різних типів зворотного зв'язку показало, що ефективність корекції визначається не самим її способом, а тим, як вона інтегрована в навчальний процес. Метамовні й непрямі стратегії виявляють більший потенціал для розвитку самоконтролю та підтримки мотивації, тоді як пряме виправлення має сенс лише на початкових етапах формування мовної навички. Успішна педагогічна практика передбачає варіативність і ситуативність: саме гнучке чергування типів корекції створює умови для поєднання точності та психологічного комфорту (R. Lyster, M. Sato, 2013; D. Ferris, 1999).

Так, виправлення помилок у навчанні іноземної мови слід розглядати як інтегрований компонент формувального оцінювання, що сприяє саморефлексії, підвищує рівень автономії та формує культуру відповідального мовлення. Його педагогічна цінність полягає не лише в зниженні кількості помилок, а й у створенні сприятливого середовища, у якому студенти навчаються мислити, експериментувати та ухвалювати власні навчальні рішення.

Лімітація дослідження. Обмеження цього дослідження полягає в теоретичному харак-

тері: аналіз спирався на узагальнення наукових джерел без експериментальної перевірки ефективності окремих стратегій виправлення в практичному навчальному контексті.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших розвідок є емпіричне вивчення впливу різних типів корекції на динаміку мотивації та рівень автономії студентів у процесі опанування кількох іноземних мов і створення моделі адаптивного зворотного зв'язку в навчальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Задорожна І. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі інтерактивного навчання : монографія. Тернопіль : Астон, 2014. 348 с.
2. Кучерук Г. О. Взаємонавчання як засіб формування іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 2018. Вип. 8. С. 35–39.
3. Лях О. В. Самокорекція і взаємокорекція як чинники формування мотивації студентів до іншомовного навчання. *Інноваційна педагогіка*, 2021. Вип. 35. С. 89–93.
4. Ніколаєва С. Ю.; Бігич О. Б.; Бориско Н. Ф. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищій школі : навч. посіб. Дніпропетровськ : ДУЕП, 2012. 256 с.
6. Филипська В. І. Коригувальний зворотний зв'язок у процесі формування мовленнєвих умінь студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 2019. Вип. 30, с. 123–131.
7. Bitchener D.; Knoch U. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 2010, 19(4), 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>.
8. Ellis R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 2009, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>.
9. Ferris D. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 1999, 8(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6).
10. Hattie J.; Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 2007, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
11. Li S. The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 2010, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>.
12. Lyster R.; Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>.
13. Lyster R.; Saito Y.; Sato M. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 2013, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>.
14. Truscott J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 1996, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>.

References

1. Zadorozhna, I. P. (2014). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi interaktyvnoho navchannia [Formation of Foreign Language Communicative Competence of Future Teachers in the Process of Interactive Learning]. Aston. [in Ukrainian].
2. Kucheruk, H. O. (2018). Vzaiemonavchannia iak zasib formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Peer Learning as a Means of Developing Foreign Language Competence in Non-Philology Students]. *Innovatsiina Pedagogika – Innovative Pedagogy*, 8, 35–39. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2018/8.xx> [in Ukrainian].
3. Liakh, O. V. (2021). Samokorektsiia i vzaiemokorektsiia iak chynnyky formuvannia motyvatsii studentiv do inshomovnoho navchannia [Self-Correction and Peer-Correction as Factors in Shaping Students' Motivation

- for Foreign Language Learning]. *Innovatsiina Pedagogika – Innovative Pedagogy*, 35, 89–93. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/35.xx> [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., & Borysko, N. F. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: Teoriia i praktyka* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]. Lenvit. [in Ukrainian].
 5. Tarnopolskyi, O. B. (2012). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchii shkoli* [Methodology of Teaching Foreign Language Speech Activity in Higher Education]. DUEP. [in Ukrainian].
 6. Fylypska, V. I. (2019). Koryhvalnyi zvorotnyi zviazok u protsesi formuvannia movlennievkykh umin studentiv filolohichnykh spetsialnosti [Corrective Feedback in Developing Speech Skills of Philology Students]. *Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho Linhvistychnoho Universytetu. Serii Pedagogika ta Psykholohiia – Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Pedagogy and Psychology Series*, 30, 123–131. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.xx> [in Ukrainian].
 7. Bitchener, D., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>
 8. Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
 9. Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6).
 10. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
 11. Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>.
 12. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>.
 13. Lyster, R., Saito, Y., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>.
 14. Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2025

Стаття прийнята 27.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОГО КОМПОНЕНТА SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Чайковська У. В.

асистент кафедри української мови
ЗВО «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0009-0001-1419-7938

У статті розглянуто роль soft skills у підготовці майбутніх фахівців з особливим акцентом на розвиток мовно-комунікативної компетентності в освітньому процесі. Мета дослідження – виявити педагогічні умови та ефективні методи формування комунікативних навичок у здобувачів освіти, а також визначити місце м'яких навичок у структурі професійної компетентності сучасного фахівця. Методологія дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує загальнонаукові, педагогічні, психологічні та лінгвістичні засади. Здійснено системний огляд підходів до розуміння поняття «мовно-комунікативна компетентність» і виокремлено її структурні компоненти: індивідуально-особистісний, мотиваційно-вольовий, соціально-психологічний, індивідуально-комунікативний та практично-діяльнісний.

Наукова новизна дослідження полягає в трактуванні мовно-комунікативної компетентності не лише як володіння мовною системою, а як інтегральної здатності свідомо та творчо застосовувати мовні ресурси в різних видах професійної діяльності. Обґрунтовано, що комунікативна компетентність є ключовим чинником реалізації інших soft skills – критичного мислення, емоційного інтелекту, креативності, навичок співпраці та управління часом. Уперше систематизовано підходи до інтеграції розвитку soft skills у вітчизняний освітній процес з урахуванням викликів дистанційного та змішаного навчання.

У висновках зазначено, що розвиток soft skills, зокрема мовно-комунікативної компетентності, має здійснюватися комплексно й послідовно на всіх етапах професійної підготовки. Ефективна педагогічна модель повинна містити поєднання традиційних і цифрових методів навчання, інтерактивних практик, командних проєктів та рефлексивних технологій. Такий підхід дає змогу не лише сформуванню високого рівня комунікативної культури студентів, а й підвищити їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Ключові слова: soft skills, комунікативна компетентність, професійна підготовка, освіта, міжособистісна взаємодія, мовні навички.

Chaikovska U. V. Formation of language and communication competence as a key component of future specialists' soft skills

The article examines the role of soft skills in the training of future specialists, focusing on the development of language and communicative competence in higher education. The study aims to identify effective pedagogical conditions and methods for fostering students' communicative abilities and to clarify the place of soft skills within modern professional competence. The research relies on an interdisciplinary approach that integrates pedagogical, psychological, linguistic, and general scientific perspectives. The methodology includes analysis of academic sources, synthesis of theoretical concepts, and comparison of Ukrainian and international practices.

The study's novelty lies in interpreting communicative competence not only as knowledge of linguistic norms but as the ability to apply language consciously and creatively in professional settings. The findings show that communicative competence forms the basis for other soft skills, such as critical thinking, emotional intelligence, creativity, teamwork, and time management. The article also systematizes approaches to embedding soft skills development in Ukrainian higher education, considering the conditions of distance and blended learning.

The conclusions emphasize that the systematic and continuous development of soft skills enhances students' communicative culture and increases their competitiveness in the labor market.

Keywords: soft skills, communicative competence, professional training, education, interpersonal interaction, language skills.

Вступ. Сучасний ринок праці та освітній простір вимагають від фахівців не лише знань та професійних умінь, а й високого рівня міжособистісних та комунікативних компетенцій. Розвиток soft skills стає критично важливим у контексті глобалізації, цифровізації та постійних соціальних змін. Особливо актуальним це питання стало в умовах пандемії і переходу на дистанційне навчання, що продемонструвало недостатню готовність здобувачів освіти до ефективної комунікації та командної роботи в нових форматах.

Мета дослідження – вивчити роль soft skills у підготовці майбутніх фахівців та проаналізувати ефективні методи формування комунікативної компетентності в освітньому процесі. У межах цього завдання передбачено схарактеризувати поняття soft skills і комунікативної компетентності в контексті професійної підготовки, проаналізувати сучасні наукові підходи до розвитку м'яких навичок у зарубіжній та вітчизняній практиці, визначити ключові методи формування комунікативних умінь у процесі навчання, оцінити вплив комунікативної компетентності на професійну та особистісну успішність майбутніх фахівців, а також сформулювати рекомендації щодо інтеграції розвитку soft skills у навчальний процес. Проблемам розвитку soft skills присвячено численні дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Зарубіжні автори (М. Аллі, М. Армстронг, Дж. Балкар, А. Барон, Дж. Боуден та ін.) акцентують увагу на методах розвитку м'яких навичок через тренінги, інтерактивні практикуми та коучингові програми, а також на вимірюванні їх впливу на особистісні й професійні результати через психологічні, соціальні та економічні показники. У сучасних публікаціях відзначається тенденція інтеграції soft skills із цифровою компетентністю та адаптивністю до змін.

Вітчизняні науковці (О. Коваленко, Л. Штефан, О. Морушка, Ю. Федоренко, Н. Химиць та ін.) розглядають формування соціально-психологічних складників компетенцій, підкреслюючи значення емоційного інтелекту, лідерських якостей, здатності до управління часом та міжособистісної взаємодії. Ю. Давлетшина та О. Чуланова трактують soft skills як комплекс соціально-трудова характеристик,

що забезпечує ефективну взаємодію, переконання, ведення переговорів та готовність до професійної діяльності відповідно до стратегічних цілей організації.

Аналіз літератури свідчить, що розвиток soft skills є не лише аспектом особистісного зростання, а й стратегічним фактором конкурентоспроможності фахівця. Сучасні дослідження наголошують на необхідності інтегрованого підходу, який поєднує теоретичну підготовку, практичні справи та рефлексивні методи оцінювання компетентностей.

Вивчення поняття «мовно-комунікативна компетентність» здійснюється на основі загальнонаукових, лінгвістичних, психологічних і педагогічних засад. Проте в нашій роботі провідною базою є саме педагогічні орієнтири, оскільки вони найбільш повно відображають особливості процесу формування мовних умінь і навичок у здобувачів освіти. Саме тому доцільним видається детальніше зупинитися на педагогічному аспекті наукових пошуків, який розкриває зміст та сутність цього багатогранного поняття.

Дослідники-педагоги та мовознавці (О. Горошкіна, І. Соколова, Л. Заболоцька та інші) трактують мовну компетентність як інтегровану систему лінгвістичних знань і вмінь, що передбачає здатність усвідомлено застосовувати правила аналізу та синтезу мовних одиниць, будувати й інтерпретувати синтаксичні конструкції, а також ефективно користуватися мовною системою для досягнення комунікативних цілей. У ширшому вимірі мовна компетентність постає як рівень володіння певною знаковою системою (однією або кількома мовами), що дає змогу суб'єкту або групі суб'єктів успішно взаємодіяти в соціокультурному просторі.

Мовно-комунікативна компетентність у педагогічній інтерпретації виходить за межі лише лінгвістичних знань: вона передбачає розвиток уміння застосовувати мову як інструмент навчання, професійного самовираження, соціальної інтеграції та особистісного розвитку. Так, вона стає одним із ключових чинників формування цілісної освітньої та культурної ідентичності особистості.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс теоретичних й емпіричних методів, що забезпе-

чили всебічне вивчення проблеми формування soft skills. Теоретичні методи містили аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел для виявлення сучасних підходів до трактування soft skills і комунікативної компетентності. Емпіричні методи охоплювали спостереження за навчальною діяльністю здобувачів освіти, анкетування та бесіди, що дало змогу визначити рівень сформованості комунікативних умінь і виявити найбільш ефективні педагогічні практики.

Результати. Сучасний етап розвитку суспільства визначається швидкими темпами трансформацій у сфері економіки, науки, технологій та соціальних відносин. Це вимагає від майбутнього фахівця не лише високого рівня професійних знань та вмінь, а й здатності ефективно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях, демонструвати гнучкість мислення, уміння працювати в команді, здатність до конструктивної взаємодії та самореалізації в професійній діяльності. Усе це об'єднується поняттям soft skills – комплексу «м'яких навичок», які, на відміну від технічних, не обмежуються конкретною галуззю знань, а забезпечують успішність особистості в професійному та життєвому вимірі.

Необхідність цілеспрямованого розвитку soft skills у процесі засвоєння предметних знань і формування професійних компетентностей дедалі частіше підкреслюється у світових наукових дослідженнях та практичних розробках. Результати ґрунтовних досліджень, проведених у провідних університетах і наукових інститутах різних країн, переконливо доводять, що саме «м'які навички» є ключовим чинником досягнення успіху в сучасному професійному середовищі.

Зокрема, дослідження, проведене Гарвардським університетом у співпраці з Фондом Карнегі та Стенфордським науково-дослідним інститутом, засвідчило, що близько **75–85 % успіху в кар'єрі визначається рівнем сформованості soft skills** – умінням ефективно комунікувати, працювати в команді, вирішувати конфлікти, адаптуватися до змін, критично мислити й ухвалювати нестандартні рішення. Водночас лише **15–25 % успіху зумовлені професійними знаннями й спеціалізованими компетенціями (hard skills)**.

Ці дані стають особливо значущими в умовах глобалізації, цифрової трансформації та зростання конкуренції на ринку праці. Сучасний фахівець уже не може бути успішним, спираючись виключно на академічні знання. Від нього очікують уміння налагоджувати ефективну взаємодію з колегами, демонструвати лідерські якості, організовувати власний час, бути стресостійким і здатним швидко опанувати нові знання та технології.

Так, інтеграція розвитку soft skills у процес професійної підготовки стає не лише бажаним, а й стратегічно необхідним завданням сучасної освіти. Вона дає змогу забезпечити комплексний розвиток особистості майбутнього фахівця, підготувати його до реалій динамічного ринку праці та підвищити конкурентоспроможність як окремої людини, так і суспільства загалом [9, с. 453–465].

Особливу увагу серед усіх складників soft skills привертає комунікативна компетентність, що є інтегральним чинником професійної підготовки, оскільки саме комунікація забезпечує взаємодію між людьми, передавання ідей, знань, досвіду та емоцій. Формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів є однією з головних цілей сучасної вищої освіти, адже без неї неможливі ні конструктивна співпраця, ні ефективне виконання професійних обов'язків. Soft skills становлять широку систему міжособистісних і соціально значущих умінь, які визначають рівень готовності людини до діяльності в багатовимірному середовищі. Вони містять емоційну грамотність, критичне мислення, креативність, навички самоорганізації та самоконтролю. Водночас усі ці елементи тісно пов'язані між собою через комунікативну компетентність, яка виконує інтегративну функцію та є підґрунтям для реалізації інших м'яких навичок.

Комунікативна компетентність у сучасному науковому розумінні трактується як здатність індивіда успішно брати участь у процесі спілкування, використовуючи мовні та немовні засоби для досягнення взаєморозуміння, узгодження позицій, формування партнерських відносин. Вона охоплює такі аспекти, як уміння добирати адекватні мовні форми для вираження думок, здатність активно слухати,

розуміти культурні й соціальні контексти, а також готовність до конструктивного діалогу.

Комунікативні навички становлять фундаментальну основу професійної успішності в умовах сучасного суспільства та динамічного ринку праці. Вони охоплюють уміння не лише чітко та зрозуміло формулювати думки, а й будувати діалог, слухати співрозмовника, коректно інтерпретувати отриману інформацію та на її основі формувати зворотний зв'язок. У сучасному освітньому й професійному середовищі ефективна комунікація є необхідною умовою для реалізації поставлених завдань, досягнення спільних цілей і підвищення результативності діяльності колективу чи окремого фахівця.

Особливої актуальності проблема міжособистісної комунікації набула в умовах пандемії останніх років, коли традиційні форми взаємодії були значною мірою обмежені й замінені дистанційними форматами. Така трансформація комунікаційного простору продемонструвала нагальну потребу в здатності швидко адаптуватися до нових реалій, використовувати цифрові канали зв'язку, поєднувати професійну етику з технологічними засобами. Водночас саме ці умови ще більше загострили проблему нестачі якісних навичок комунікативної культури, що стимулює необхідність системного підходу до розвитку soft skills у майбутніх фахівців.

Професійна комунікація в умовах глобалізації та цифровізації набуває ще більшої ваги. Сучасний фахівець має володіти не лише традиційними формами спілкування, а й цифровими інструментами комунікації, адаптуючи їх до потреб аудиторії. Це передбачає вміння поєднувати різні стилі й формати взаємодії, бути гнучким та відкритим до нових форм вираження думок. Розвиток комунікативної компетентності в освітньому процесі передбачає створення умов для активної взаємодії студентів між собою та з викладачами. Саме в освітньому середовищі майбутні фахівці набувають первинного досвіду публічного виступу, ведення дискусії, аргументації власної думки та пошуку консенсусу. Важливим чинником є також формування культури мовлення, що забезпечує точність і доречність висловлювання, сприяє досягненню комуніка-

тивної мети та підвищує ефективність спільної діяльності.

Комунікативні вміння мають багатовимірний характер й охоплюють як практичні, так і духовно-ціннісні складники. Вони передбачають уміння співпереживати та виявляти емпатію, розуміти емоційний стан співрозмовника, налагоджувати партнерську взаємодію і досягати злагоди в спільній діяльності. У ширшому сенсі йдеться про здатність бачити в комунікації не лише обмін інформацією, а й спосіб реалізації гуманістичних цінностей, що сприяють розвитку толерантності, довіри та відповідальності.

Проведене дослідження містило поетапний аналіз освітнього процесу, спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування здобувачів освіти та експертне опитування викладачів, що дало змогу комплексно оцінити рівень розвитку комунікативної компетентності та чинники, що впливають на її формування. Отримані результати дали змогу встановити, що рівень сформованості комунікативної компетентності безпосередньо залежить від систематичного застосування практикоорієнтованих методів навчання в професійній підготовці. Аналіз емпіричних даних засвідчив, що студенти, які регулярно брали участь у групових проектах, дискусіях, рольових іграх, моделюванні професійних ситуацій та тренінгових заняттях, демонстрували істотно вищі показники розвитку навичок взаємодії, аргументації, ведення діалогу та публічної комунікації порівняно з тими, хто залучався до таких форматів епізодично.

Практичні результати дослідження дали змогу сформулювати низку рекомендацій для оптимізації процесу розвитку soft skills. Найперше доцільно систематично впроваджувати інтерактивні методи навчання – дебати, фасилітовані дискусії, проектну та командну роботу, які забезпечують безпосередню комунікативну взаємодію між студентами. Важливо створювати ситуації, що стимулюють самостійне ухвалення рішень, розвиток відповідальності й емоційного інтелекту. Ефективною є також інтеграція цифрових платформ для організації комунікації, зокрема онлайн-презентацій, спільних документів і віртуальних дискусій, що підсилює навички адаптивності

та інформаційної культури. Викладачам варто поєднувати традиційні методи із сучасними технологіями й здійснювати системний моніторинг індивідуального прогресу студентів.

Водночас комунікативна компетентність неможлива без інтелектуальної гнучкості. Вона передбачає вміння критично осмислювати інформацію, аналізувати ситуацію, виокремлювати головне й суттєве, будувати логічні та причинно-наслідкові зв'язки. Важливою характеристикою є здатність передбачати можливі труднощі в процесі взаємодії та знаходити шляхи їх подолання, що забезпечує ефективність спілкування навіть у складних чи конфліктних умовах [3, с. 34–49].

Структура мовно-комунікативної компетентності є багатокомпонентною та містить кілька взаємопов'язаних складників:

індивідуально-особистісний, що відображає інтелектуальні й психологічні особливості людини, її мовний досвід і культурний рівень;

мотиваційно-вольовий, пов'язаний із потребою в комунікації, прагненням до самовираження й подоланням мовних труднощів;

соціально-психологічний, який зумовлює здатність до ефективної взаємодії в колективі, врахування норм соціуму та етикету;

індивідуально-комунікативний, що характеризує рівень особистісної майстерності у володінні мовними засобами та стилями;

практично-діяльнісний, який забезпечує здатність застосовувати мовні знання й уміння в реальних життєвих і професійних ситуаціях.

Усі ці компоненти функціонують у тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему. Саме їх інтеграція дає змогу людині не лише грамотно висловлюватися, а й досягати комунікативного успіху, що є необхідною умовою особистісного розвитку та професійної самореалізації [7, с. 383–386].

Формування soft skills, зокрема комунікативної компетентності, має відбуватися не епізодично, а системно й послідовно. Це передбачає інтеграцію розвитку м'яких навичок у всі етапи навчального процесу – від аудиторних занять до позаакадемічної діяльності. Важливим є створення освітнього простору, який стимулює студентів до активної участі в дискусіях, спільних проектах, творчих ініціативах, що забезпечує поєднання теоре-

тичного та практичного аспектів формування компетентностей.

Висновки. Отже, роль soft skills у підготовці майбутніх фахівців є визначальною, оскільки вони формують універсальну платформу для професійного та особистісного зростання. У процесі проведеного дослідження уточнено сутність поняття soft skills у контексті професійної підготовки здобувачів освіти та окреслено їх зв'язок із формуванням мовно-комунікативної компетентності. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових праць систематизовано сучасні підходи до розвитку м'яких навичок, окреслено їх ключові складники та визначено чинники, що забезпечують успішність міжособистісної взаємодії в професійному середовищі. Проаналізовано педагогічні та лінгвістичні концепції, що лежать в основі формування комунікативної компетентності, і доведено її значущість для професійної мобільності та адаптивності майбутніх фахівців. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що формування комунікативної компетентності потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, яка поєднує теоретичні знання, практичні вправи та рефлексивні методи оцінювання. Центральне місце серед них посідає комунікативна компетентність, яка забезпечує ефективну взаємодію, інтеграцію особистості в професійне середовище та підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Soft skills, зокрема комунікативна компетентність, є ключовим чинником професійної успішності майбутніх фахівців у сучасних умовах цифровізації та глобалізації. На основі аналізу наукових джерел й емпіричних даних визначено, що комунікативні вміння формуються найбільш ефективно за умов поєднання теоретичної підготовки з практикоорієнтованими формами діяльності, які забезпечують активну взаємодію студентів. Результати дослідження підтвердили необхідність системного розвитку навичок діалогу, аргументації, активного слухання та використання цифрових засобів комунікації. Доцільно інтегрувати розвиток soft skills у зміст навчальних дисциплін, передбачаючи систематичну роботу над удосконаленням навичок комунікації; застосовувати активні методи навчання, що стимулюють студентську

взаємодію; розробляти завдання, спрямовані на формування емоційного інтелекту, уміння працювати в команді та вирішувати проблемні ситуації. Освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння спеціальних знань,

а й на розвиток здатності студентів до комунікації, партнерської співпраці та конструктивного діалогу. Це вимагає системності, послідовності та інтеграції інноваційних підходів у навчальний процес.

Список використаних джерел

1. Гарага А. В. Формування «Soft Skills» студентів університету – перспективний напрям підвищення якості вищої освіти. *Економічний вісник університету*. № 47. 2020, С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2020-47-46-52>.
2. Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Культура мовлення вчителя-словесника. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. 112 с.
3. Грона Н. В. Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 7 (111). С. 34–49. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.07/033-047>.
4. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у здобувачів – один з важливіших чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. 2015. № 2. С. 162–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2015_2_26.
5. Наход С. А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2018. № 63. С. 131–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2018_63_32.
6. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія. Маріуполь : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
7. Славінська О. Мовно-комунікативна компетентність: сутність поняття. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вип. 11. Вінниця, 2022. С. 383–386.
8. Alt D., Naamati-Schneider, L. & Weishut DJN. Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. 2023. № 48 (12). P. 1901–1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>.
9. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. № 75 (4). P. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.

References

1. Haraha, A. V. (2020). Formuvannia "Soft Skills" studentiv universytetu – perspektyvnyi napriam pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity [Formation of "Soft Skills" of university students – A promising direction for improving the quality of higher education]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu*, (47), 46–52. [in Ukrainian].
2. Horoshkina, O. M., & Nikitina, A. V. (2007). Kultura movlennia vchytelia-slovesnyka [Speech culture of the language and literature teacher]. Luhansk: SPD Rieznikov V. S. [in Ukrainian].
3. Hrona, N. V. (2021). Rozvytok soft skills maibutnikh uchyteliv v umovakh zakladiv fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity: mizhrehionalnyi proiekt [Development of soft skills of future teachers in the conditions of professional pre-higher and higher education institutions: Interregional project]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(111), 34–49. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. [in Ukrainian].
4. Koval, K. O. (2015). Rozvytok "soft skills" u zdobuvachiv – odyn z vazhlyvishykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of "soft skills" in students as one of the most important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho universytetu*, (2), 162–167. [in Ukrainian].
5. Nakhod, S. A. (2018). Znachushchist "soft skills" dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The importance of "soft skills" for the professional development of future specialists in socioeconomic professions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Draho-manova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (63), 131–135. [in Ukrainian].
6. Sokolova, I. V. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy: monohrafiia [Professional training of a future philology teacher in two specialties: Monograph]. Mariupol : ART-PRES. [in Ukrainian].
7. Slavinska, O. (2022). Movno-komunikativna kompetentnist: sutnist poniattia [Linguistic and communicative competence: The essence of the concept]. In *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha*

- v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Internet Conference (Vol. 11, pp. 383–386). Vinnytsia. [in Ukrainian].
8. Alt D., Naamati-Schneider, L. & Weishut DJN. Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. 2023. № 48 (12). P. 1901–1917. [in English].
 9. Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. [in English].

Стаття надійшла до редакції 17.11.2025

Стаття прийнята 09.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ВІЙСЬКОВО-ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Яковчук О. В.

доцент, кандидат географічних наук,
декан факультету географії, історії та туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янука»
ORCID ID: 0000-0002-2370-9106

У статті обґрунтовано роль шкільної географії як ключового інструмента формування військово-просторового мислення учнів в умовах сучасних геополітичних викликів, спричинених тривалою агресією російської федерації проти України. Акцентовано, що географія, на відміну від інших навчальних дисциплін, забезпечує цілісне розуміння просторової організації природних, економічних, соціальних і політичних процесів, що безпосередньо впливають на обороноздатність держави, стійкість суспільства та здатність громадян орієнтуватися в кризових ситуаціях. Запропоновано трирівневу модель інтеграції військово-географічного складника в зміст географічної освіти: базовий (8 клас), прикладний (9 клас) та стратегічно-аналітичний (10–12 класи). Окрему увагу приділено розвитку просторової грамотності, умінню працювати з топографічними картами, цифровими геоінформаційними ресурсами (далі – ГІС), аналізувати логістичні мережі, природні бар'єри, демографічні тенденції та ризики. Узагальнено міжнародний досвід Польщі, Ізраїлю, Фінляндії та Грузії, де військово-географічна підготовка є складником громадянської або безпекової освіти. Проаналізовано ключові виклики для України: кадрові та методичні обмеження, інформаційну безпеку, необхідність стандартизації змісту й удосконалення матеріально-технічної бази. Сформульовано рекомендації для МОН України, регіональних органів управління освітою та педагогів щодо впровадження оновленої географічної підготовки. Доведено, що посилення військово-просторового складника в шкільній географії є стратегічним чинником підвищення національної стійкості та формування покоління громадян, здатних діяти відповідально й аналізувати просторові процеси в умовах невизначеності.

Ключові слова: географічна освіта, військова географія, військово-просторове мислення, просторове мислення, національна безпека, шкільна географія, ГІС-технології, топографія, освітні реформи, стійкість суспільства, громадянська безпека, логістика, геополітичні виклики, просторовий аналіз.

Yakovchuk O. V. The role of school geography in shaping military-spatial thinking among school pupils

The article substantiates the role of school geography as a key instrument for developing military-spatial thinking among students in the context of contemporary geopolitical challenges caused by the ongoing Russian aggression against Ukraine. Geography, unlike other school subjects, provides an integrated understanding of the spatial organization of natural, economic, social, and political processes that directly influence national defense capacity, societal resilience, and citizens' ability to navigate crisis situations. The paper proposes a three-level model for integrating military-geographical content into geography education: basic (grade 8), applied (grade 9), and strategic-analytical (grades 10–12). Special attention is given to spatial literacy, including skills of reading topographic maps, using digital GIS tools, analyzing logistics networks, natural barriers, demographic dynamics, and risk factors. The study summarizes international experience from Poland, Israel, Finland, and Georgia, where military-geographical or security-oriented education is an essential component of civic preparedness. Key challenges for Ukraine are identified: shortage of trained personnel, methodological and psychological constraints, information security considerations, the absence of standardized content, and the need to modernize educational resources. The article provides recommendations for the Ministry of Education and Science of Ukraine, regional educational authorities, and teachers on implementing an updated geography curriculum. It concludes that strengthening the military-spatial component in school geography is a strategic prerequisite for enhancing national resilience and preparing a new generation capable of making informed decisions and understanding spatial processes under conditions of uncertainty.

Keywords: geography education, military geography, military-spatial thinking, spatial thinking, national security, school geography, GIS technologies, topography, educational reforms, societal resilience, civic security, logistics, geopolitical challenges, spatial analysis.

Вступ. Сучасний етап розвитку українського суспільства визначається комплексом взаємопов'язаних викликів, що охоплюють військову, політичну, економічну, екологічну та гуманітарну сфери й зумовлені тривалою збройною агресією російської федерації проти України. Ідеться не лише про безпеково-оборонний вимір, а й про глибокі трансформації в політичній, соціально-економічній, екологічній та культурно-гуманітарній сферах. Відсутність «універсальних» механізмів подолання цих проблем робить особливо актуальними адаптивне управління, міжгалузеву координацію та опору на знання як ключовий ресурс національної стійкості. Поряд із високим рівнем суспільної консолідації, що суттєво посилюється після 2014 року і досяг піку у 2022–2024 роках, виявилася низка системних розривів – від інституційної неготовності частини органів влади до швидких змін до дефіцитів у просторовому мисленні громадян, що ускладнює раціональне сприйняття воєнно-політичної дійсності.

У науковому та освітньому дискурсі останніх років переважають студії, що висвітлюють патріотичне виховання, історико-культурні аспекти національної ідентичності, правові механізми функціонування держави в умовах воєнного стану. Значно менш системно, однак репрезентовано питання ролі географічних знань у формуванні стратегічного (військово-просторового) мислення молоді. Саме географія – як наука про просторову організацію природних і суспільних процесів – забезпечує методологічну рамку для розуміння того, де, чому і як відбуваються події, як фізико-географічні та соціально-економічні чинники впливають на обороноздатність держави, логістику, критичну інфраструктуру, гуманітарну безпеку.

Нагромаджений воєнний досвід указує на те, що підготовка до оборони та відбудови неможлива без розвитку в школярів просторової грамотності: читання й інтерпретації карт, базових навичок топографії та навігації, розуміння рельєфу, гідрографії, кліматичних умов, транспортної доступності, а також уміння співвідносити ці знання з економічними циклами, логістичними ланцюгами та демографічними процесами. За відсутності інтегрованого географічного компонента в загальній серед-

ній освіті інші предмети (історія, правознавство, «Захист Вітчизни», інформатика, фізика, основи здоров'я) формують важливі, але фрагментарні компетентності, що не замикаються в цілісну картину просторової реальності.

Так, актуальним є науково-методичне обґрунтування посилення географічного складника шкільних програм – зокрема, шляхом введення модулів військової географії та картографії з урахуванням вікових особливостей учнів.

Мета статті – обґрунтувати роль шкільної географії як стратегічного інструмента формування військово-просторового мислення учнів у контексті сучасних геополітичних викликів та запропонувати методичні підходи до інтеграції модулів військової географії та картографії в закладах загальної середньої освіти України.

Завдання дослідження: проаналізувати суспільно-геополітичний контекст, у якому функціонує система загальної середньої освіти України в 2014–2025 рр., з урахуванням наслідків повномасштабної агресії.

1. Розкрити методологічний потенціал географії для формування просторової (зокрема, військово-просторової) грамотності учнів.

2. Запропонувати віково-диференційовану модель інтеграції елементів військової географії та картографії в навчальні програми 8–12 класів.

3. Сформулювати практичні рекомендації щодо методичного, кадрового та ресурсного забезпечення оновленого змісту географічної освіти.

4. Окреслити рамку оцінювання результатів навчання (компетентнісний підхід, індикатори сформованості просторових компетентностей).

Методи та методики дослідження. Дослідження спирається на такі методологічні підходи:

1) компетентнісну парадигму загальної середньої освіти (орієнтація на результати навчання, інтегрованість змісту, міжпредметні зв'язки), що узгоджується із сучасними державними стандартами та концепцією оновлення шкільної освіти;

2) системно-просторовий підхід географії: розгляд явищ як взаємодії природних і соціально-економічних підсистем у конкретних

територіальних межах; аналіз масштабів (локальний – регіональний – національний – глобальний) і мереж (транспортних, логістичних, гуманітарних);

3) геоінформаційний і картографічний підхід: опора на інструментарій картографування, дистанційного зондування Землі, базових ГІС-операцій (читання шарів, накладання й порівняння тематичних карт, просторовий аналіз), адаптований до шкільного рівня;

4) досвідно орієнтоване навчання: моделювання реальних ситуацій (кейс-дослідження територій, робота з відкритими просторовими даними, навчальні «польові» завдання в межах населеного пункту), що сприяє перенесенню знань у практику.

5) евристично-аналітичний підхід: розвиток критичного мислення й уміння працювати з невизначеністю (аналіз сценаріїв, оцінка ризиків, формування аргументованих висновків на основі просторових даних).

Результати. Теоретичну основу становлять сучасні публікації з методики навчання географії, політичної та військової географії, дослідження з національної безпеки та освітньої політики, а також чинні нормативні документи у сфері загальної середньої освіти (державні стандарти, навчальні програми, методичні рекомендації). Емпіричний складник становлять узагальнення практик упровадження інтегрованих курсів, кейси використання картографічних ресурсів та ГІС-інструментів у шкільній освіті. Ураховано обмеження, пов'язані з недопустимістю розкриття стратегічної інформації: запропоновані завдання й приклади базуються на загальнодоступних даних, типових ситуаціях та аналізі країн-агресорів у відкритих джерелах [1; 2; 4; 6–8].

Теоретичною основою дослідження також є географія як база військово-просторової грамотності. Географія забезпечує інтеграцію природничих і суспільствознавчих знань у єдине поле просторового аналізу. Для воєнного часу ключовими є: 1) орієнтування в просторі (топографія, масштаб, азимут, профілі рельєфу); 2) читання й критичне зіставлення мап (фізико-географічних, кліматичних, гідрологічних, демографічних, економічних, транспортних); 3) розуміння фізичних чинників бойового середовища (рельєф, водні бар'єри,

погодні умови, ґрунтово-рослинний покрив); 4) аналіз просторової логістики (шляхи сполучення, вузли, «вузькі місця», альтернативні маршрути, критична інфраструктура); 5) оцінювання вразливостей і ризиків (евакуаційні можливості, доступ до ресурсів, гуманітарні коридори) [5].

Саме ці компоненти формують ядро військово-просторової грамотності, необхідної як для громадянської стійкості, так і для усвідомленої підтримки оборонних зусиль держави. В умовах воєнного стану та відбудови національної освіти шкільна географія має перейти від описового до аналітично-практичного формату, що формує в учнів здатність застосовувати просторові знання в реальних ситуаціях. Це потребує поетапного впровадження військово-географічного модуля, який охоплюватиме три рівні: базовий (8 клас), прикладний (9 клас) і стратегічно-аналітичний (10–12 класи).

1. Базовий рівень (8 клас): природно-ландшафтна підготовка.

На цьому етапі закладається основа військово-просторового мислення. Учні мають опанувати базові знання про рельєф, гідрографію, клімат, типи ландшафтів, особливості орієнтування на місцевості, а також принципи картографування. У межах вивчення фізичної географії доцільно вводити завдання, пов'язані з: побудовою простих профілів рельєфу та визначенням оптимальних напрямів руху; аналізом водних об'єктів як природних бар'єрів або засобів оборони; оцінкою погодних умов як чинника військової тактики (вітер, опади, видимість, сезонність); вивченням рослинності та ґрунтів з позицій їх впливу на пересування техніки й людей. Важливим інструментом є робота з топографічними картами, розпізнавання умовних знаків, масштабів і побудова елементарних маршрутів. Для мотивації доцільно використовувати приклади історичних подій, де географічні умови суттєво вплинули на перебіг бойових дій (битви на Дніпрі, оборона Карпатських перевалів тощо) [4].

2. Прикладний рівень (9 клас): економічна й соціальна географія в контексті національної безпеки.

У процесі вивчення соціально-економічної географії України варто зосередити увагу

на тому, що економічна стійкість є підґрунтям обороноздатності держави. Учні мають усвідомлювати взаємозалежність між розміщенням промисловості, енергетики, транспортної інфраструктури, демографічними процесами й можливостями держави ефективно протистояти зовнішнім загрозам. До змісту курсу можуть бути включені такі аспекти: аналіз транспортної системи України як складника військово-логістичної мережі; оцінювання розміщення промислових вузлів та їх уразливості в умовах бойових дій; вивчення демографічних наслідків міграцій у воєнний час; розгляд поняття «економічний фронт» як доповнення до фронту військового – через зайнятість, виробництво, енергозабезпечення, волонтерський рух. Ключова ідея полягає в тому, що кожен учень має розуміти: просторові закономірності економіки визначають ефективність державного управління і, зрештою, стійкість суспільства до зовнішніх загроз [3; 6].

3. Стратегічно-аналітичний рівень (10–12 класи): геополітика і військове країнознавство.

У старшій школі доцільно розширювати вивчення політичної географії та геополітики, інтегруючи в навчальний процес елементи військового країнознавства та географічної лімології (науки про межі та кордони). Такий підхід формує в старшокласників уміння оцінювати просторові процеси в міжнародному контексті, розуміти природу конфліктів і логіку зовнішньополітичних стратегій держав [9]. Навчальні теми можуть охоплювати: аналіз геополітичного положення України в системі європейської безпеки; оцінку ресурсного потенціалу держав-агресорів (росії, Ірану, КНДР) та їх союзників; вивчення просторових стратегій НАТО і ЄС, формування мапи союзницьких зв'язків; дослідження впливу природних бар'єрів (Карпати, Дніпро, Чорне море) на безпеку кордонів; аналіз міжнародного тероризму як просторового феномену – мережі, логістика, маршрути постачання. У цьому контексті особливу роль відіграє транспортна географія, що дає змогу розглядати не лише цивільні перевезення, а й принципи військово-логістичного забезпечення. Саме логістика – раціональне викорис-

тання простору для переміщення військ, техніки, ресурсів – стала одним з визначальних чинників у сучасній війні [4].

Методичні підходи до впровадження військово-географічного складника в ЗЗСО України повинні містити такі основні аспекти:

1. Дидактичні принципи.

Ефективне впровадження військово-географічної тематики в шкільну освіту повинно базуватися на таких принципах, як науковість і достовірність. Учні мають працювати з перевіреними фактами, мапами, офіційними даними – без надмірної мілітаризації змісту, але з глибоким розумінням реалій сучасних конфліктів. Знання повинні трансформуватися в практичні вміння: орієнтуватися на місцевості, аналізувати просторові дані, оцінювати ризики природного чи антропогенного характеру. Географія має поєднуватися з історією, фізикою, інформатикою, біологією, правознавством і предметом «Захист Вітчизни». Матеріал повинен подаватися поетапно – від базових знань у середніх класах до складних аналітичних концепцій у старших [2]. Основна мета тут – навчити застосовувати знання в змодельованих або реальних життєвих ситуаціях. У межах реалізації зазначених принципів доцільно створювати навчальні сценарії (кейси), які відображають типові ситуації: планування маршруту евакуації, розміщення гуманітарного складу, оцінювання потенційної повені в прифронтовій зоні тощо. Такі завдання дають змогу розвивати критичне мислення, просторову уяву та почуття відповідальності [1].

2. Використання цифрових технологій і ГІС-інструментів.

Цифровізація освіти створює нові можливості для формування просторового мислення. Сучасні безоплатні інструменти – Google Earth, ArcGIS Online, QGIS, Mapbox, OpenStreetMap – дають змогу створювати інтерактивні карти, вимірювати відстані, накладати тематичні шари, аналізувати рельєф та інфраструктуру [7]. Переваги впровадження ГІС у шкільну практику: учні працюють з реальними просторовими даними, що підвищує мотивацію та практичну значущість уроків; формується аналітичне мислення – уміння знаходити закономірності, причинно-наслідкові зв'язки між

територіальними об'єктами; з'являється можливість моделювання: прогноз наслідків стихійних лих, оцінка впливу транспортних шляхів на безпеку регіону тощо. Для шкіл, що не мають доступу до високотехнологічного обладнання, достатньо використовувати спрощені інтернет-ресурси або відкриті мапи оборонно-географічного змісту, адаптовані для навчання (наприклад, тематичні шари «Рельєф України», «Транспортні коридори Європи», «Потенційно небезпечні природні зони») [5].

3. Методика навчання через проєктну діяльність.

Проєктно-дослідницький метод дає змогу інтегрувати військово-географічну тематику в міжпредметний контекст. Учні можуть розробляти мініпроєкти, спрямовані на розв'язання практичних проблем локального або регіонального масштабу, наприклад: визначення безпечних маршрутів евакуації населення в разі надзвичайних ситуацій; аналіз географічних факторів, що впливають на розміщення військових частин або складів; картографування місцевої інфраструктури з урахуванням ризиків природного та техногенного характеру; створення інтерактивної карти ресурсів громади для підтримки обороноздатності. Такі проєкти можуть оцінюватися за компетентнісними критеріями: здатність працювати з мапами, аргументувати просторові рішення, презентувати результати [2].

Ефективне впровадження військово-географічного компонента можливе лише за умови державної координації. Міністерство освіти і науки України повинно: визначити нормативно-правові засади включення військово-географічних тем у типові освітні програми, сприяти розробленню навчально-методичних посібників, картографічних матеріалів і цифрових ресурсів, підготувати педагогічні кадри, здатні викладати оновлений зміст, – через курси підвищення кваліфікації та семінари, забезпечити інформаційно-безпековий контроль, щоб навчальні матеріали не містили конфіденційних даних, інтегрувати освітні інновації з національними програмами оборонно-патріотичного виховання [5].

Окрему увагу слід приділити психолого-педагогічному аспекту. Викладачі мають бути підготовленими до роботи з темами

війни та безпеки, щоб уникати травмизації учнів. Мета – не створити «військову школу», а навчити розуміти середовище, у якому живе й розвивається суспільство під час воєнних викликів.

Вивчення **зарубіжного досвіду** засвідчує, що інтеграція військово-географічного складника в систему середньої освіти є не новим явищем, а навпаки – типовою практикою країн, які тривалий час живуть в умовах потенційних безпекових загроз. Аналіз міжнародних емпіричних джерел спирається на поєднання офіційних нормативних документів у сфері шкільної освіти (Фінляндія, Ізраїль, окремі європейські країни), порівняльних досліджень навчальних програм та оглядових праць, присвячених трансформації змісту географічної освіти. У цих джерелах застосовують методи контент-аналізу курикулумів, порівняльно-педагогічного аналізу та систематичних оглядів освітніх практик.

Отримані дані свідчать, що сучасні освітні системи дедалі більше інтегрують географію з компетентностями безпеки, громадянської відповідальності та просторового мислення. Особлива увага приділяється використанню ГІС-технологій, розвитку навичок просторового аналізу, а також практичним формам навчання (проєкти, польові дослідження, симуляції кризових ситуацій). Водночас у джерелах підкреслюється розрив між нормативними документами та реальною шкільною практикою, а також різні темпи реформ у країнах. Узагальнення міжнародного досвіду дає змогу стверджувати, що підсилення географічної освіти – зокрема, в аспекті військово-просторової підготовки – розглядається як важливий інструмент формування стійкості суспільства та здатності громадян адекватно реагувати на сучасні безпекові виклики.

Польща. Польська система освіти після вступу до НАТО в 1999 році послідовно включила до навчальних програм курс «Освіта для безпеки» (Edukacja dla bezpieczeństwa), який вивчається в старших класах. Одним із ключових компонентів курсу є географічна безпека – орієнтування на місцевості, читання топографічних карт, знання природних умов і транспортних шляхів. Крім теоретичних занять, учні проходять практичні тренування,

включно з моделюванням ситуацій надзвичайних подій. Польський досвід показує, що поєднання громадянської освіти та базових військово-географічних знань формує в молоді відповідальне ставлення до державної безпеки [9; 11]. У Польщі географія у воєнному контексті трактується як «інструмент громадянської підготовки».

Польські учні будують маршрути евакуації для свого району; аналізують економічну карту країни і вразливість промислових вузлів; розв'язують конкретні кейси: «Як зміна кордонів ЄС вплине на Польщу?»; виконують польові роботи: картування місцевості, створення мікроатласів. Навчальна логіка: географія пов'язана з національною безпекою та економікою. Висновок для України: важливо інтегрувати географію із цивільною обороною, історією, правознавством.

Ізраїль. В Ізраїлі, де система національної безпеки є частиною громадянської культури, шкільна географія має виразний оборонно-орієнтований характер. Значну увагу приділяють просторовим аспектам виживання – водним ресурсам, клімату, транспортним мережам, взаємозв'язку між природними умовами та розселенням населення. Освітні програми Ізраїлю містять курси геополітичного аналізу регіонів Близького Сходу, що розвивають стратегічне мислення учнів. Університети Ізраїлю співпрацюють із середніми школами, розробляючи спільні навчальні модулі з військової географії (наприклад, вивчення геоморфології пустелі Негев у контексті військової мобільності) [8]. В Ізраїлі географія у воєнному контексті трактується як «частина оборонної культури нації».

Ізраїльські учні визначають зони ризику (землетруси, ракетні атаки, пожежі); вивчають логістику водозабезпечення пустельних регіонів; аналізують кордони й конфлікти з позицій просторової справедливості; відпрацьовують симуляції кризових ситуацій (план дій громадянина). Навчальна логіка: географія = просторова безпека + життя в умовах постійних ризиків. Висновок для України: необхідна системна культура безпеки, а не «епізодичні уроки».

Фінляндія. Фінська модель географічної освіти акцентує на безпековій грамотності населення. Учні вивчають не тільки фізико-гео-

графічні та соціально-економічні процеси, а й методи реагування на ризики, орієнтування в надзвичайних ситуаціях, оцінювання стану довкілля. Освітня система Фінляндії є зразком інтегрованого підходу, де географія – це не просто предмет, а інструмент життєвої компетентності, включно з умінням діяти в кризових ситуаціях (наприклад, під час евакуації або перебоїв з енергопостачанням) [11]. У Фінляндії географія у воєнному контексті трактується як *важлива життєва компетентність*.

Фінські учні аналізують ризики повеней та буревіїв у своїй громаді й пропонують план дій; працюють у ГІС-сервісах (QGIS, ArcGIS Online) – будують мапи транспортної доступності; досліджують викиди CO₂ школи і моделюють, як змінити поведінку; вивчають орієнтування через польові практикуми, а не «на картинках». Навчальна логіка така: географія = екологічна безпека + планування простору + критичне мислення. Висновок для України: обов'язково потрібні проєктні завдання + ГІС, а не лише паперові підручники.

Грузія. Після російської агресії 2008 року Грузія реформувала середню освіту, впровадивши модулі «Географія і національна безпека». У старших класах учні вивчають особливості рельєфу, стратегічні перевали, транспортні шляхи Кавказу, а також засвоюють базові знання з орієнтування та використання картографічних матеріалів. Університети Тбілісі та Батумі готують викладачів, здатних інтегрувати військово-географічні підходи в навчальний процес [1]. У Грузії географія у воєнному контексті трактується як «опора для відновлення держави».

Грузинські учні аналізують гірські перевали та логістику, чому вони стратегічні; розглядають наслідки конфліктів для розселення населення; моделюють: «де розмістити нову інфраструктуру, щоб вона була безпечна?»; працюють з реальними топографічними картами Кавказу. Навчальна логіка: географія пояснює, як простір формує політику і безпеку. Висновок для України: варто більше уваги приділяти прикладній військово-географічній аналітиці.

Що можна безпосередньо практично впровадити в Україні: 1) проєкти з ГІС у школі – карта укриттів, маршрутів евакуації, водопостачання громади; 2) аналіз міс-

цевих ризиків – зсуви, паводки, руйнування мостів, критична інфраструктура; 3) топографічні тренінги – побудова профілів рельєфу, азимут, орієнтування в полі; 4) логістичні завдання – як доставити гуманітарну допомогу найкоротшим шляхом; 5) військово-географічні кейси – роль річок, лісів, боліт, гір у бойових діях на прикладі історії; 6) міжнародні порівняння – чому Ізраїль інвестує в безпекову освіту, що це дає суспільству.

Попри очевидну актуальність, упровадження військово-географічного складника в систему освіти України супроводжується низкою викликів, як-от: кадровий дефіцит, психолого-педагогічні обмеження, матеріально-технічна база, відсутність стандартизованого змісту, інформаційна безпека. Більшість учителів географії не мають підготовки з військової географії чи логістики, тому необхідна система післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, що передбачає ознайомлення педагогів із сучасними ГІС-технологіями, просторовим аналізом і питаннями національної безпеки. Теми, пов'язані з війною, можуть емоційно навантажувати учнів, тому потрібно впроваджувати їх обережно, через приклади громадянської відповідальності, а не військової пропаганди.

Важливо також забезпечити баланс між відкритістю навчальних матеріалів і захистом стратегічної інформації, особливо під час використання картографічних ресурсів. Відсутність стандартизованого змісту: наразі в чинних освітніх програмах МОН відсутній чітко визначений блок «військова географія»; є потреба в розробленні типового курсу та методичних рекомендацій. Крім того, не всі школи мають доступ до комп'ютерів, картографічних матеріалів, інтернету, що ускладнює впровадження цифрових методів. Рішенням може стати створення національної онлайн-платформи географічної освіти, де будуть доступні навчальні карти, кейси, ГІС-завдання.

Запровадження військово-географічного компонента має вимірюватися через компетентнісні індикатори, а не лише через знання фактів. Основними критеріями ефективності можуть бути: рівень сформованості просторового мислення та вміння працювати з картографічною інформацією; здатність аналізувати

ризиків й ухвалювати рішення в змодельованих кризових ситуаціях; участь учнів у практичних проєктах і польових дослідженнях; розвиток громадянської та національної свідомості. Очікуваним результатом є формування в молодого покоління України інтелектуальної готовності до дій у складних умовах, здатності мислити аналітично, діяти злагоджено й відповідально. Географічна освіта в цьому сенсі стає не просто навчальною дисципліною, а інструментом стійкості держави.

Висновки. Географічна освіта є важливим складником системи національної безпеки України, оскільки формує просторове мислення й світогляд громадян, здатних адекватно реагувати на виклики сучасності. Введення елементів військової географії до навчальних програм сприятиме формуванню в молоді стратегічного бачення територіальної цілісності та розумінню взаємозв'язку між природними, соціальними й політичними чинниками. Освітні інновації в галузі географії повинні мати системний характер і містити адаптацію навчально-методичних матеріалів до умов воєнного часу, з урахуванням національних інтересів та майбутніх потреб відбудови держави. Географія як навчальна дисципліна має потенціал стати основою патріотичного, стратегічного й громадянського виховання молоді.

Упровадження елементів військової географії та картографії в шкільні програми забезпечує: формування просторової грамотності, що є критично важливою в умовах війни та відбудови; розвиток аналітичного мислення, здатності працювати з даними, мапами, ГІС; підвищення національної стійкості, громадянської та оборонної свідомості; гармонізацію природничих і суспільних знань, що сприяє цілісному розумінню реалій України; підготовку молоді до участі в процесах державного управління, місцевої безпеки, кризового реагування та відбудови країни. Усе це робить шкільну географію не другорядним предметом, а провідним інструментом стратегічної грамотності, яка безпосередньо впливає на обороноздатність держави.

Основними рекомендаціями для Міністерства освіти і науки України є: розробка та затвердження модуля «Військова географія»

у формах, що відповідають віковим групам учнів: 8–9, 10–12 класи; оновлення державних стандартів ЗСО, включно з компетентностями з просторового аналізу, ГІС, топографії і безпекової грамотності; підготовка методичних рекомендацій для вчителів та забезпечення системи підвищення кваліфікації педагогів з військово-географічної тематики; розробка національної цифрової платформи з інтерактивними мапами, ГІС-шарами, тренажерами з орієнтування та логістики; забезпечення балансу між відкритістю навчальних матеріалів та інформаційною безпекою, щоб уникнути поширення стратегічно чутливих даних.

Основними рекомендаціями для регіональних управлінь освіти є: підтримка школи в закупівлі картографічних матеріалів, компасів, планшетів, ноутбуків; створення регіональних геоосвітніх практикумів – День мапи, Тиждень просторової грамотності, польові виїзди, військово-географічні ігри та конкурси по типу Джури; заохочення шкіл до співпраці з університетами, географічними факультетами, військовими кафедрами.

Основними рекомендаціями для вчителів географії є: використання картографічних моделей, інтерактивних мап, кейсів з реальних ситуацій; проєктних завдань – оцінка маршрутів евакуації, аналіз рельєфу громади, логістична доступність критичної інфраструктури тощо; формування в дітей уміння працю-

вати з різними масштабами – від локального до глобального.

Так, військово-географічний контекст може стати важливим елементом сучасної української школи, підсилюючи як освітній, так і безпековий складники держави. Аналіз сучасних геополітичних та освітніх процесів показує, що формування військово-просторового мислення учнів є не просто бажаним, а стратегічно необхідним елементом національної безпеки України. Географічна освіта, яка поєднує природничі, соціально-економічні, політичні та просторові компоненти, має унікальну здатність створювати комплексне бачення території, ресурсів, загроз і можливостей держави.

Досвід сучасної війни показав, що вирішальним фактором успіху є логістика – транспортне забезпечення, комунікаційна інфраструктура, система евакуації та розподілу ресурсів. Тому транспортна географія повинна інтегрувати елементи військово-логістичного аналізу. Також актуальним є включення в навчальний процес тем, присвячених просторовим стратегіям агресорів і союзників України, аналізу їх природно-ресурсного та економічного потенціалу. Тому сучасна географічна освіта має перетворитися з допоміжного навчального предмета на стратегічний елемент формування оборонної свідомості, просторового мислення та національної самодостатності майбутніх поколінь українців.

Список використаних джерел

1. Мальчикова Д. С., Мезенцев К. В. Суспільний образ географії в контексті трансформації стандартів базової середньої освіти: український та світовий досвід. *Український географічний журнал*. 2022. № 1. С. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.15407/ugz2022.01.053>.
2. Назаренко Т. Г. Потенціал шкільного предмету «Географія» в контексті концепції Нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2025. № 8. С. 28–36. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2025-8-28-36>.
3. Почтар О., Яковчук О. Актуалізація військово-географічного навчання у закладах загальної середньої освіти України. *Міжнародні тенденції та перспективи розвитку в освіті та науці в умовах глобалізації: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 100-річчю від дня народж. акад. Степана Дем'янука* (Рівне, 13 листоп. 2025 р.). Рівне, 2025. Ч. II. С. 116–118. URI: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/6123>. Дата звернення: 30.11.2025.
4. Саядян А. Я. Військова географія та географічний фактор у російсько-українській війні. *Український географічний журнал*. 2023. № 3. С. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.15407/ugz2023.03.063>.
5. Яковчук О. Вивчення військової географії в шкільному курсі географії: виклики і суспільний запит сучасності. *Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф.* (Рівне, 14 листоп. 2024 р.). Рівне : МEGУ, 2024. Ч. I. С. 174–176. URL: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/5196>. Дата звернення: 30.11.2025.

6. Яковчук О. В. Географічна картина дійсності: міфи і реальність. *Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. до 30-річчя ВПНЗ «МЕГУ ім. акад. Степана Дем'ячука»* (Рівне, 19 жовт. 2023 р.). Рівне : ВПНЗ «МЕГУ», 2023. Ч. 2. С. 183–186. URI: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/4375>. Дата звернення: 30.11.2025. Дата звернення: 30.11.2025.
7. Bondarenko O. V. Teaching geography with GIS: a systematic review, 2010–2024. *Science Education Quarterly*. 2025. Vol. 2, No. 1. P. 24–40. DOI: <https://doi.org/10.55056/seq.903>.
8. Hadas Gelbart, Georgette Hilu, Noa Schori-Eyal. Israel. Overview of Education System. National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA). URI: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Israel.pdf?utm_source=chatgpt.com. Дата звернення: 30.11.2025.
9. Resnik Planinc T., Konečnik Kotnik E., Kolnik K., Ilc Klun M. Geography in secondary education: an analysis of the structure of curricula and their evaluation. *Geografski vestnik*. 2020. Vol. 92, No. 1. P. 9–35. DOI: <https://doi.org/10.3986/GV92101>. Дата звернення: 30.11.2025.
10. Rech M., Bos D., Jenkins K. N., Williams A., Woodward R. Geography, military geography, and critical military studies. *Critical Military Studies*. 2015. Vol. 1, No. 1. P. 47–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/23337486.2014.963416>. Дата звернення: 30.11.2025.
11. Zoran Curić, Ružica Vuk, Martina Jakovčić. Geography curricula for compulsory education in 11 european countries – comparative analysis. *Metodika* 15 (2007), P. 467–493. Received: 15.11.2007. URL: <https://scispace.com/pdf/geography-curricula-for-compulsory-education-in-11-european-4fuhq8i4ef.pdf> (дата звернення: 30.11.2025).

References

1. Malchykova, D. S., & Mezentsev, K. V. (2022). Suspilnyi obraz heohrafii v konteksti transformatsii standartiv bazovoi serednoi osvity: ukraïnskyi ta svitovyi dosvid [The public image of geography in the context of transforming basic secondary education standards: Ukrainian and global experience]. *Ukrainskyi Heohrafichnyi Zhurnal – Ukrainian Geographical Journal*, Vol. 1, 53–63. <https://doi.org/10.15407/ugz2022.01.053> [in Ukrainian].
2. Nazarenko, T. H. (2025). Potentsial shkilnoho predmetu “Heohrafiia” v konteksti kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [The potential of the school subject “Geography” in the context of the New Ukrainian School concept]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychkh nauk – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Theory and Methodology of Natural Sciences Teaching*, Vol. 8, 28–36. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2025-8-28-36> [in Ukrainian].
3. Pochtar, O., & Yakovchuk, O. (2025). Aktualizatsiia viiskovo-heohrafichnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Actualizing military-geographical training in institutions of general secondary education in Ukraine]. In *Mizhnarodni tendentsii ta perspektyvy rozvytku v osviti ta nautsi v umovakh hlobalizatsii – In International Trends and Prospects for Development in Education and Science under Globalization* (pp. 116–118). Rivne. Retrieved from: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/6123>. Retrieved on November 30, 2025. [in Ukrainian].
4. Saiadian, A. Ya. (2023). Viiskova heohrafiia ta heohrafichnyi faktor u rosiisko-ukrainskii viini [Military geography and the geographical factor in the Russian–Ukrainian war]. *Ukrainskyi Heohrafichnyi Zhurnal – Ukrainian Geographical Journal*, Vol. 3, 63–69. <https://doi.org/10.15407/ugz2023.03.063> [in Ukrainian].
5. Yakovchuk, O. (2024). Vyvchennia viiskovoi heohrafii v shkilnomu kursi heohrafii: vyklyky i suspilnyi zapyt suchasnosti [Studying military geography in the school geography course: challenges and contemporary social demand]. In *Aktualni pytannia ta perspektyvy innovatsiinoho rozvytku nauky ta osvity v umovakh yevrointehratsii – In Current Issues and Prospects of Innovative Development of Science and Education in the Context of European Integration* (pp. 174–176). Rivne: MEHU. Retrieved from: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/5196> Retrieved on November 30, 2025. [in Ukrainian].
6. Yakovchuk, O. V. (2023). Heohrafichna kartyna diisnosti: mify i realnist [The geographical picture of reality: Myths and reality]. In *Innovatsiini doslidzhennia ta perspektyvy rozvytku nauky i tekhniki u XXI stolitti – In Innovative Research and Prospects for the Development of Science and Technology in the 21st Century* (pp. 183–186). Rivne: MEHU. Retrieved from: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/4375> Retrieved on November 30, 2025. [in Ukrainian].
7. Bondarenko, O. V. (2025). Teaching geography with GIS: A systematic review, 2010–2024. *Science Education Quarterly*, Vol. 2(1), 24–40. <https://doi.org/10.55056/seq.903> [in English].

8. Gelbart, H., Hilu, G., & Schori-Eyal, N. (2019). Israel: Overview of education system. National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA). Retrieved from: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Israel.pdf>. Retrieved on November 30, 2025. [in English].
9. Ilc Klun, M., T., Konečnik Kotnik, E., Kolnik, K., & Resnik Planinc (2020). Geography in secondary education: An analysis of the structure of curricula and their evaluation. *Geografski vestnik*, Vol. 92(1), 9–35. <https://doi.org/10.3986/GV92101>. [in English].
10. Bos, D., Jenkins, K. N., Rech, M., Williams, A., & Woodward, R. (2015). Geography, military geography, and critical military studies. *Critical Military Studies*, Vol. 1(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/23337486.2014.963416>. [in English].
11. Curić, Z., Jakovčić, M. & Vuk, R. (2007). Geography curricula for compulsory education in 11 European countries: Comparative analysis. *Metodika*, 15, 467–493. Retrieved from: <https://scispace.com/pdf/geography-curricula-for-compulsory-education-in-11-european-4fuhq8i4ef.pdf> [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.11.2025

Стаття прийнята 09.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ГРУПОВА ПСИХОТЕРАПІЯ ЗА МЕТОДОМ СИМВОЛДРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ямницький В. М.

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1741-1303

Сторож О. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології,
психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-2197-1282

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти дослідження групової психотерапії за методом символдрами як засобу формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Розкрито поняття «професійна ідентичність», що становить собою інтегративну багаторівневу динамічну структуру, що об'єднує особистісні та соціальні аспекти і є результатом професійного самовизначення, ставлення особистості до себе як до професіонала й до обраної професії. Проаналізовано, що групова психотерапія за методом символдрами спирається на основи глибинної психології, центральною методикою якої є особлива форма уявлення образів – імагінація і її символічне значення, що забезпечує створення умов для внутрішньої трансформації учасників групи. Визначено, що групова психотерапія за методом символдрами дає змогу ефективно розвивати ключові компетенції майбутніх психологів, особливо з використанням основних методів: мотивів і проєктивних малюнків до них у поєднанні з активними методами соціально-психологічного навчання, що сприяє формуванню професійної ідентичності та розвитку самооцінки учасників. Обґрунтовано, що групова робота одночасно стимулює підготовку до професійної взаємодії і вдосконалює особистісні та професійні характеристики, що необхідні для ефективною практичною діяльністю. Відмічаємо, що психотерапевтична робота з майбутніми психологами у формуванні продуктивної професійної ідентичності реалізувалася основними її компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-рефлексивним, проєктно-поведінковим, емоційно-вольовим, діяльнісно-практичним на когнітивному, афективно-оцінному та поведінковому рівнях. Проаналізовано, що внаслідок групової роботи майбутні психологи переосмислили свій статус у професійному становленні, перейшовши до усвідомленої та самостійної позиції вибору професійного шляху.

Ключові слова: професійна ідентичність, майбутні психологи, групова психотерапія, метод символдрами, імагінація, професіонал, спеціаліст, фахівець, професійна спільнота, мотиви, активне соціально-психологічне навчання, проєктивний малюнок.

Yamniysky V. M., Storozh O. V. Group psychotherapy using the symboldrama method as a means of forming the professional identity of future psychologists

The article presents theoretical and practical aspects of the study of group psychotherapy using the symbolic drama method as a means of forming the professional identity of future psychologists. The concept of "professional identity" is revealed, which is an integrative multi-level dynamic structure that combines personal and social aspects and is the result of professional self-determination, the individual's attitude to himself as a professional and to the chosen profession. It is analyzed that group psychotherapy using the symbolic drama method is based on the foundations of depth psychology, the central method of which is a special form of image representation – imagination and its symbolic meaning, which ensures the creation of conditions for the internal transformation of group participants. It is determined that group psychotherapy using the symbolic drama method makes it possible to effectively develop the key competencies of future psychologists, especially using its methods: motifs and projective drawings for them in combination with active methods of socio-psychological training, which contributes to the formation of professional identity

and the development of self-esteem of participants. It is substantiated that group work simultaneously stimulates preparation for professional interaction and improves personal and professional characteristics that are necessary for effective practical activity. We note that psychotherapeutic work with future psychologists in the formation of a productive professional identity was implemented by its main components: motivational-value, cognitive-reflective, project-behavioral, emotional-volitional, activity-practical at the cognitive, affective-evaluative and behavioral levels. It is analyzed that as a result of group work, future psychologists reconsidered their status in professional development, moving to a conscious and independent position of choosing a professional path.

Keywords: professional identity, future psychologists, group psychotherapy, symbolic drama method, imagination, professional, specialist, specialists, professional community, motives, active socio-psychological learning, projective drawing.

Вступ. Суспільні тенденції кінця ХХ – початку ХХІ століття в Україні роблять тему нашого науково-практичного дослідження особливо актуальною, оскільки в різних сферах життя зростає попит на професійну психологічну допомогу – у політиці, освіті, культурі, медицині, військовій галузі та інших напрямках. Зазвичай робота психолога є непередбачуваною і вимагає від нього ухвалення грамотних рішень у поєднанні особистісних цінностей з професійними стандартами. Так, самосвідомість фахівця, яка забезпечує здатність до реалістичної самооцінки власних професійних і особистих якостей, стає ключовою передумовою успішного виконання професійних обов'язків.

Становлення психолога як фахівця розглядається як тривалий процес особистісного зростання, у якому людина формує власну професійну позицію та стиль, спираючись на наявні особистісні й професійні ресурси. Психолог у своїй роботі відіграє роль провідника конструктивних способів розв'язання проблем розвитку суспільної свідомості й культури. Досягнення цієї ролі можливе лише за умови професійної та внутрішньої зрілості, що забезпечує здатність узгоджувати власний досвід і ресурси з вимогами соціального середовища.

Розвиток професійної ідентичності є важливим етапом особистісного становлення майбутніх психологів. Завдяки цьому процесу здобувачі освіти мають змогу визначити власні професійні функції, рольові позиції, особистісні цінності та професійні наміри. Сформована професійна ідентичність сприяє кращому усвідомленню власних можливостей і меж, підсилює саморефлексію та формує реалістичну й здорову самооцінку, що забезпечує основу для результативної психологічної практики.

Наукові праці В. Джеймса, Е. Еріксона та З. Фрейда описують глибокий аналіз структури ідентичності. А. Гузь, Д. Завалішина, Дж. Мід та Л. Шнейдер детально аналізують різні її аспекти. Такі автори, як А. Ватерман, І. Кон та К. Роджерс, приділяють увагу процесу ідентифікації як способу самовизначення. Е. Еріксон та Дж. Марсія ретельно досліджували етапи розвитку ідентичності та її рівні. Роботи Я. Андрушко, Г. Балла, А. Борисюк, Ж. Вірної, О. Дробот, Н. Тавровецької, Л. Хашиєвої і Д. Швець висвітлюють багатогранність ідентичності як ключового елемента особистості. Такі дослідники, як А. Борисюк, В. Волошина, І. Дружиніна, В. Злишков, О. Ляшенко та інші, вивчали професійну самосвідомість майбутніх психологів. Зокрема, О. Ляшенко досліджував формування профідентичності майбутніх психологів протягом навчання, акцентуючи увагу на адаптації до університетського середовища на початковому етапі опанування ролі психолога.

Теоретична основа групової психотерапії за методом символдрами ґрунтується на психодинамічній традиції, представленій такими вченими, як М. Балінт, Д. Віннікотт, Е. Еріксон, О. Кернберг, Х. Кохут, І. Ліхтенберг, М. Малер, Ш. Ференці, А. Фрейд, З. Фрейд, Х. Хартман, Р. Шпіц і К. Г. Юнг. На сьогодні є понад 15 напрямів психотерапії, що використовують роботу з образами, однак символдрама вирізняється найбільшою глибиною теоретичного підґрунтя та методичною впорядкованістю. Вона інтегрує принципи класичного психоаналізу з більш пізніми течіями розвитку психодинамічної думки: зокрема, з теорією об'єктних відносин М. Кляйн, Его-психологією А. Фрейд та Х. Хартманна; психоаналізом Самості Х. Кохута,

а також їх подальшими інтерпретаціями в роботах М. Балінта, Д. Віннікотта, Е. Еріксона, М. Малера, О. Кернберга, Ш. Ференці та інших.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні та практичному застосуванні групової психотерапії за методом символдрами як засобу формування професійної ідентичності майбутніх психологів.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань ми застосували комплекс *методів*: *теоретичні* – систематизація та узагальнення наукової літератури з обраної теми для визначення сучасного стану досліджень, індуктивний та дедуктивний аналіз, що дає змогу виводити загальні закономірності й застосовувати їх для пояснення конкретних аспектів досліджуваної проблеми, моделювання та структуризація теоретичних положень для формування узгодженої системи знань з теми; *методи символдрами* – мотив «Луг», мотив «Меч», мотив «Посудина», мотив «Мій кабінет через п'ять років», мотив «Мій ідеальний клієнт», мотив «Міст у моє професійне майбутнє», мотив «Образ моєї професійної зрілості» та проєктивні малюнки до них; *активні методи соціального-психологічного навчання* – групова дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, методи самоаналізу та самооцінювання.

Результати. Професійна ідентичність формується через засвоєння особистістю основних професійних ролей, норм, цінностей та через становлення внутрішньої мотивації, яка спрямовує людину на ефективну діяльність [8, с. 68]. Цей процес охоплює самоототожнення з професією, вибудовування уявлень про ідеального спеціаліста, сприйняття себе як професіонала та розроблення стратегій досягнення поставлених професійних ідеалів [2, с. 101]. Важливим складником є ставлення до професії як до засобу особистісної реалізації, задоволення власних потреб і можливості підтвердити власну компетентність. Вхідження до професійної спільноти сприяє затвердженню стандартів і моделей поведінки, які визначають основу самосприйняття та самооцінки [2].

А. Борисюк описує професійну ідентичність як інтегративну багаторівневу дина-

мічну структуру, що об'єднує особистісні та соціальні аспекти і містить усвідомлені й неусвідомлені компоненти. Вона є складником самосвідомості, результатом професійного самовизначення та визначає ставлення особистості до себе як до професіонала, ставлення до обраної професії та до членів професійної спільноти. За Ж. Вірною, професійна ідентичність формується через особистісне прийняття професії [9].

У наукових дослідженнях здебільшого визначають професійну ідентичність як одну з форм соціальної ідентичності, яка існує разом з іншими її різновидами. Проте специфічні характеристики, які пов'язані з її формуванням і механізмами функціонування, нерідко залишаються невиділеними, що обмежує розуміння її унікальної ролі в професійному та особистісному становленні [1].

Оцінювання професійної придатності фахівця може здійснюватися різними методами, зокрема диференційно-діагностичним, який орієнтується на відповідність між компетентностями індивіда та вимогами професії. Однак повна відповідність трапляється не завжди, і це породжує питання узгодження особистісних рис з професійними стандартами. Саме на цьому ґрунтується концепція компенсації, що пропонує механізми пом'якшення таких розбіжностей [2, с. 102].

У дослідженнях професійної ідентичності центральним поняттям є «професіонал», яке зазнало значних змін у відповідь на соціокультурні та економічні трансформації. Сьогодні ж професіоналом вважають особу, що поєднує високий рівень спеціалізованих навичок із соціальними компетенціями та внутрішньо психологічною зрілістю. Такі фахівці вирізняються сформованим професійним світоглядом, належним менталітетом та почуттям належності до своєї професійної спільноти, а професійна ідентичність стає ключовою ознакою їхньої особистості [2; 6; 8].

Наукові спостереження І. Кузьміної демонструють, що професійний рівень спеціаліста зростає разом із розвитком його особистості. Поглиблення особистісного розвитку впливає на трансформацію професійної діяльності, роблячи її більш змістовною, інноваційною та багатогранною. Такий процес взаємозбага-

чення професійної та особистісної сфер стимулює подальше зростання особистості й формування смислових орієнтирів у професійній діяльності. Основою професіоналізму є сформована професійна ідентичність, що виникає завдяки самоактуалізації, а розвиток особистості й професійні компетенції часто відбуваються одночасно [6, с. 104].

Аналіз наукової літератури свідчить, що професійна ідентичність є невід'ємним складником соціальної ідентичності особистості. Вона формує основу професійної компетентності, даючи змогу спеціалістам інтегрувати цінності та норми своєї професійної спільноти й ідентифікувати себе з обраною діяльністю. Професійна ідентичність одночасно виконує захисну функцію, мінімізуючи можливі негативні наслідки, пов'язані з виконанням професійних обов'язків [2, с. 103].

Отже, розвиток професійної ідентичності є фундаментальним досягненням у професійному становленні особистості. Його ефективність значною мірою визначається адекватністю обраного кар'єрного шляху, який є критерієм успішності професійного формування.

Серед підходів у розвитку професійної ідентичності важливе місце посідає групова психотерапія, зокрема за методом символдрами. Кататимно-імагінативна психотерапія (далі – КП) – це психодинамічний метод, створений видатним німецьким психотерапевтом Х. Льюїнером у середині ХХ століття. Цей підхід довів свою ефективність у роботі з невротичними розладами, проблемами особистісного розвитку та психосоматичними захворюваннями [3; 5; 7].

КП визначають три ключові риси: її основа закладена в глибинній психології, центральною методикою є імагінація, а робота відбувається з образами та їх символічним змістом. На думку сучасних науковців, які досліджують метод символдрами, головними детермінантами розвитку особистості та поведінки є неусвідомлені психічні процеси – фантазії, потяги, конфлікти й механізми захисту та їх розвиток в об'єктних стосунках. Підхід побудований на класичному психоаналізі та його подальших напрямів – теорії потягів, Его-психології, теорії об'єктних відносин, Self-психології, психології розвитку та інші [3–5; 10].

Науковці вважають, що символдрама поєднує в собі як «розкривальний», так і «підтримувальний» компонент психотерапевтичних методів. «Розкривальний» компонент методу полягає в поступовому й контрольованому саморозкритті клієнта / учасників у процесі індивідуальної або групової роботи. «Підтримувальний» та стабілізуючий компоненти забезпечуються особливою структурою стосунків між психотерапевтом і клієнтом / учасниками, яка часто приводить до виникнення аналітичної ситуації перенесення. На думку Х. Льюїнера, це явище не лише змінює структуру Его, а й сприяє її творчому збагаченню та розширенню [3; 5].

Порівняно з іншими психотерапевтичними методами, символдрама має значну перевагу у своїй системності та чіткій технологічній організації, оскільки спирається на структурні способи застосування. Завдяки цьому метод є одночасно практичним, ефективним і зручним для навчання та є дієвим засобом для подолання психологічних труднощів. Крім того, КП вирізняється універсальністю та відносно невеликою тривалістю терапії, що відповідає вимогам, сформульованим у роботах К. Графе щодо сучасних підходів психотерапії [3].

Ефективність групової психотерапії за методом символдрами ґрунтується на кількох базових засадах:

1. Пріоритет уяви як основного психотерапевтичного інструмента. Імагінації допомагають учасникам групової роботи звернутися до глибинних рівнів психіки та проявити приховані переживання.

2. Символічна природа внутрішніх проблем. Завдяки образам учасники можуть розуміти свої конфлікти в символічній формі, що створює нові можливості їх розв'язання.

3. Активність учасників як важливий чинник терапії. Учасники групової взаємодії самостійно досліджують власні ресурси, а психотерапевт підтримує та організовує умови для такого процесу [3].

Ключовою метою групової психотерапії за методом символдрами є формування в учасників здатності усвідомлювати зміст власних несвідомих детермінант – мотивів, конфліктів та інших психічних утворень, а також забезпе-

чення можливості вербалізації та емоційного опрацювання переживань. Окрім цього, терапія спрямована на знаходження суб'єктами нових способів розв'язання психологічних труднощів та підвищення рівня психологічної стійкості [4; 10].

У процесі групової роботи за методом символдрами психотерапевт пропонує учасникам уявити образ – імагінацію на задану тему, що в концепції Х. Льюїнера визначається як «мотив». Зауважуємо, що є певна концептуальна кореляція між окремими мотивами та характеристиками психологічних проблем чи етапами особистісного розвитку учасників [3; 7].

У межах групової психотерапії за методом символдрами особливу значущість має процес створення учасниками проєктивних малюнків, як у груповому, так й в індивідуальному форматі, що репрезентують їх пережиті психічні образи. Спеціалісти Інституту КІП в Німеччині розробили психодіагностичну техніку, яка дає змогу через аналіз малюнка отримувати інформацію про внутрішній досвід учасника. Цей інструмент особливо ефективний у роботі з особами, які мають обмежену здатність до уяви, труднощі у вербалізації емоцій або мають численні внутрішні обмеження та комплекси. Для інтерпретації малюнків використовують об'єктивні діагностичні параметри: формат і розмір аркуша, орієнтація зображення, наявність рамок, зміщення композиції, застосування перспективи, вибір матеріалів тощо. Відповідно, групова КІП спирається на концепцію, що імагінації відображають внутрішні конфлікти, емоційні переживання, захисні механізми, ресурси та травматичний досвід, які опрацьовують у контексті анамнезу, актуальної ситуації та процесів перенесення і контрперенесення [3].

Групова психотерапія за методом символдрами застосовує різні техніки та забезпечує створення умов для внутрішньої трансформації учасників. Символи в терапевтичному процесі виконують подвійну функцію: вони відображають поточний емоційний стан учасників та слугують засобом для когнітивного й емоційного осмислення переживань. Відтворення ситуацій на основі символів дає змогу учасникам визначити причини психічного дистресу й водночас прожити емоційний досвід, що

сприяє його інтеграції та ефективній адаптації до змінених умов життя [4; 10].

Тому нами запропоновано групову психотерапію за методом символдрами для майбутніх психологів у формуванні їх професійної ідентичності.

Відповідно, у контексті сучасних соціальних викликів є необхідність реформувати підходи до підготовки майбутніх психологів. Важливим є розуміння молодими спеціалістами мети своїх професійних зусиль, а також здатність застосувати здобуті знання та навички в реальних умовах. Становлення особистості в професії часто характеризується потребою в самоствердженні, розбудові соціальних взаємодій, асиміляції професійних ролей та у формуванні адекватної самооцінки відповідно до прийнятих у галузі стандартів та цінностей.

Групова психотерапія за методом символдрами дає змогу ефективно розвивати ключові компетенції майбутніх психологів. Використання методів символдрами – мотиви й проєктивні малюнки до них у поєднанні з активними методами соціально-психологічного навчання, сприяє формуванню професійної ідентичності та розвитку самооцінки учасників. Одночасно групова робота стимулює підготовку до професійної взаємодії і вдосконалює особистісні та професійні характеристики, що необхідні для ефективної практичної діяльності.

Метою групової психотерапії стало формування професійної ідентичності майбутніх психологів із застосуванням методу символдрами, а також підвищення психологічної готовності учасників до майбутньої професійної діяльності, що містить зміцнення їх здатності адаптуватися та ефективно діяти в професійному середовищі.

Крім того, групова психотерапія створює умови для самореалізації учасників і визначення стратегій професійного зростання, що передбачає опанування технік самоаналізу, оцінки власних ресурсів й обмежень, а також планування кар'єрного розвитку відповідно до індивідуальних та професійних цілей.

Завданнями групової психотерапії із застосуванням методу символдрами були:

1. Поглиблення самосвідомості та створення сприятливих можливостей для профе-

сійного й особистісного зростання майбутніх психологів.

2. Стимулювання формування професійної ідентичності та зміцнення ключових практичних навичок для продуктивної професійної діяльності й адаптації.

3. Розвиток психологічної культури та підтримка мотивації до постійного професійного самовдосконалення.

4. Удосконалення перцептивних і рефлексивних здібностей, розширення вміння аналізувати соціальні обставини та власні поведінкові реакції.

5. Виявлення та подолання професійних бар'єрів шляхом розкриття внутрішніх перешкод і пошуку стратегій їх усунення.

6. Підвищення якості комунікативних навичок і формування досвіду професійного спілкування.

7. Формування адекватної самооцінки, здатності об'єктивно аналізувати свої досягнення й обмеження, що є основою здорової професійної позиції.

8. Посилення психологічної ресурсності та розвиток професійно-важливих якостей, необхідних для ефективної діяльності психолога.

Принципи групової психотерапії в методі символдрами містять комплекс положень, що підтримують її ефективність і послідовність. Серед них: *гомогенність / гетерогенність та правильно організований сетинг* (умови, які сприяють згуртованості й оптимальному розподілу простору й часу); *системність та інтегрованість* (використання впорядкованого навчального підходу, який охоплює всі елементи професійної діяльності); *принцип реалістичності* (моделювання й аналіз реальних професійних ситуацій із постановкою чітких завдань); *конфіденційність* (захист приватної особистої інформації); *змістова коректність і відповідність завданням групової психотерапії*; *добровільність, активність та позиція дослідника* (заохочення до включеності, вільного вибору та наукового ставлення до групової взаємодії); *творчість і партнерські стосунки* (розвиток креативності та співпраці); *принцип «тут і зараз»* (актуалізація переживань і дій у моменті); *усвідомленість поведінки* (формування здатності критично аналізувати й коригувати власні реакції в професійній діяльності) [10; 11].

Відповідно, у груповій психотерапії для майбутніх психологів застосовували символдраматичні мотиви й аналіз проєктивних малюнків до них та активні методи соціально-психологічного навчання на професійну ідентичність і конструктивну професійну самооцінку:

1. Групові дискусії, у межах яких розгляд складних ситуацій допомагає глибше усвідомити професійні виклики та спірні питання завдяки спільному аналізу й пошуку рішень.

2. Мотив «Луг» для отримання ресурсного стану, створення та обговорення малюнків;

3. Мотиви на чоловічу й жіночу ідентичність: «Меч» та «Посудина», створення та обговорення малюнків;

4. Методи самоаналізу й самооцінювання, які спрямовані на усвідомлення психологічних можливостей та обмежень учасників.

5. Рольові ігри, які дають змогу моделювати типові ситуації професійної практики та опрацьовувати варіанти поведінки.

6. Мотив «Мій кабінет через п'ять років», створення та обговорення малюнків.

7. Метод мозкового штурму, який стимулює креативне мислення та колективне обговорення й ухвалення рішень.

8. Мотив «Мій ідеальний клієнт», створення та обговорення малюнків.

9. Мотив «Міст у моє професійне майбутнє», створення та обговорення малюнків.

10. Мотив «Образ моєї професійної зрілості», створення та обговорення малюнків.

11. Інтерактивні обговорення, що забезпечують обмін думками й досвідом, підтримка активності та емоційної залученості учасників.

Слід зазначити, що застосування креативного підходу в груповій психотерапії за методом символдрами та насиченість групового процесу значущими для розвитку учасників подіями й створення безпечного простору для їх взаємодії – формують оптимальні умови для швидкого й ефективного професійного становлення майбутніх психологів. Така організація роботи сприяє не тільки вдосконаленню фахових компетентностей, а й особистісному зростанню учасників. Вибір цього формату продиктований можливістю повною мірою розкрити творчий потенціал майбутніх психологів і сприяти глибокому усвідомленню професійної діяльності як важливого складника їх саморозвитку.

У процесі групової психотерапії за методом символдрами ставилася мета сформувати в майбутніх психологів цілісне розуміння себе як майбутніх професіоналів і зрілих особистостей на когнітивному, афективно-оцінному та поведінковому рівнях. Так, на *когнітивному рівні* розвивалися усвідомлення можливостей учасників, уявлення про себе в ролі психолога та здатність моделювати власне професійне майбутнє. На *афективно-оцінному рівні* відбувалося формування адекватної професійної самооцінки, розуміння її основних аспектів і позитивних емоцій щодо обраної професії. На *поведінковому рівні* увагу зосереджували на формуванні прагнення до професійної самореалізації, на зростанні задоволеності діяльністю та розвитку здатності до самоконтролю і корекції поведінки.

Важливо відмітити, що психотерапевтична робота з майбутніми психологами у формуванні продуктивної професійної ідентичності реалізовувалася основними її *компонентами*: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-рефлексивним, проєктно-поведінковим, емоційно-вольовим, діяльнісно-практичним.

Отже, застосування методів символдрами в груповій психотерапії спрямоване на підтримку процесу становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Набутий досвід свідчить, що саме розвиток професійної ідентичності є фундаментом у формуванні компетентного спеціаліста. З огляду на це, актуальною є необхідність розширення освітніх ресурсів і можливостей, які сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки.

Висновки. Як показав практичний досвід, групова психотерапія за методом символдрами

стала ефективним засобом формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Учасники групової роботи активно працювали над *когнітивно-рефлексивним* компонентом для вдосконалення рефлексії щодо себе та своїх можливостей у взаємодії з майбутньою професією; над *мотиваційно-ціннісним* компонентом, що підтримував стійку мотивацію до подолання труднощів в опануванні професійних компетентностей; над *проєктно-поведінковим* компонентом, який дав змогу проводити практичну роботу з моделями різних проблемно-професійних ситуацій; над *емоційно-вольовим* компонентом, що сприяв розвитку саморегуляції та подоланню пригнічених станів і над *діяльнісно-практичним* компонентом, що допоміг планувати й реалізовувати професійні дії у власній психологічній практиці.

Внаслідок групової роботи майбутні психологи переосмислили свій статус у професійному становленні, перейшовши до усвідомленої та самостійної позиції вибору професійного шляху, де зовнішній тиск і думки інших уже не мають визначального впливу. Під час групової психотерапії за методом символдрами майбутні психологи розвивали професійно важливі якості, що забезпечують їхню як внутрішню, так і зовнішню ефективність. Вони працювали над удосконаленням особистісних та професійних компетентностей, які стають фундаментом їхньої професійної зрілості. Групова психотерапія за методом символдрами сприяла зміцненню самооцінки та формуванню впевнених, відповідальних, толерантних і самостійних особистостей, здатних до позитивної самопідтримки та розглядання себе як майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. № 19. С. 104–110.
2. Доценко К. М. Основні напрямки дослідження професійної ідентичності у сучасній психологічній науці. *Культура народів Причорномор'я. Точка зору*. 2007. С. 101–106.
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. Кататимно-імагінативна психотерапія Т. 1 / За ред. Л. Коттє-Бірнбахер, У. Заксе, Е. Вільке. Львів : Місіонер, 2025. 212 с.
5. Кісарчук З. Г., Лазос Г. П. Кататимно-імагінативна психотерапія: сучасний стан розвитку та перспективи застосування у вітчизняному психотерапевтичному просторі. *Актуальні проблеми психології*. Том 3. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; 2013. Вип. 9. С. 5–32.
6. Кузьміна І. П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Випуск 1. С. 102–106.

7. 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.
8. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 227 с.
9. Терновий В. А. Поняття професійної ідентичності як психологічного феномену. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2024. Вип. 6. С. 138–144.
10. Ульман Г. Вступ до кататимно-імагінативної психотерапії / Перекл.: Н. Богатиренко. Жовква : Місіонер, 2020. 132 с.
11. 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.

References

1. Andrushko, Ya. S. (2013). Profesiina identychnist osobystosti yak psykhologichnyi fenomen. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky*, 19, 104–110. [in Ukraine].
2. Dotsenko, K. M. (2007). Osnovni napriamky doslidzhennia profesiinoi identychnosti u suchasni psykhologichni nauki. *Kultura narodiv Prychornomor'ia. Tochka zoru*, 101–106. [in Ukraine].
3. Zhylovska, T. L. (2020). Obukhov-Kozarovytskyi Ya. L. Symvoldrama: teoriia i praktyka: navch. posib / 2-he vydannia, vypravlene i dopovnene. *Khmelnitskyi : KhNU*, 269. [in Ukraine].
4. Katatymno-imahinatyvna psykhoterapiia T.1 (2025) / Za red. L. Kottie-Birnbakher, U. Zakse, E. Vilke. Lviv : Misioner, 212. [in Ukraine].
5. Kisarchuk, Z. H., Lazos, H. P. (2013). Katatymno-imahinatyvna psykhoterapiia: suchasnyi stan rozvytku ta perspektyvy zastosuvannia u vitchyznianomu psykhoterapevtychnomu prostori. *Aktualni problemy psykhologii. Tom.3*: Kyiv : Instytut psykhologii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 9, 5–32. [in Ukraine].
6. Kuzmina, I. P. (2012). Profesiina identychnist maibutnikh fakhivtsiv. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofii. Psykhologiiia. Pedahohika*, 1, 102–106. [in Ukraine].
7. Lytvynenko, S., Yamnytskyi, V. (2022). Metod katatymno-imahinatyvnoi psykhoterapii (KIP) yak zasib psykhologichnoi rehabilitatsii osobystosti. *Psykhologiiia: realnist i perspektyvy: zbir. nauk. prats*. Rivne, 18, 101–107. [in Ukraine].
8. Minenko, O. O. (2004). Osobystisne zminiuvannia v protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv-psykhologiv : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykhologiiia. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 227 [in Ukraine].
9. Ternovyi, V. A. (2024). Poniattia profesiinoi identychnosti yak psykhologichnoho fenomenu. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Psykhologiiia*. Kyiv : Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V.I. Vernadskoho, 6, 138–144. [in Ukraine].
10. Ulman, H. (2020). Vstup do katatymno-imahinatyvnoi psykhoterapii / Perekl.: N. Bohatyrenko. Zhovkva : Misioner, 132. [in Ukraine].
11. Chorna, I. M. (2015). Mekhanizmy likuvalnoi dii psykhoterapii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 (psykhologichni nauky)*. Kyiv, 2(47), 193–199. [in Ukraine].

Стаття надійшла до редакції 15.11.2025

Стаття прийнята 02.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИБОРУ ОБ'ЄКТА ДОСЛІДЖЕННЯ В ГЕОГРАФІЧНІЙ НАУЦІ

Яроменко О. В.

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри географії і туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2259-1046

Романів А. С.

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри географії і туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0547-282X

Токар О. І.

старший викладач кафедри географії і туризму
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-3970-2427

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз вибору об'єкта дослідження в географічній науці. Історія виокремлення об'єкта географічної науки є складною, з огляду на предметну сферу географії. Аналіз історико-географічних вивчень засвідчує, що загальним об'єктом географічних наук пропонували вважати «геопростір», «природно-суспільне середовище», «природне середовище, змінене людиною», «географічне середовище», «геоверсум», «географічний універсам», «географічну оболонку», «ландшафтну оболонку».

Проаналізовано об'єкт дослідження географічної науки за різними авторами.

Учені С. Мороз, В. Онопрієнко та С. Бортник підкреслюють, що загальним об'єктом дослідження для географічної науки доцільно вважати географічне середовище. Думку про те, що «географічне середовище» слід розглядати як основний об'єкт дослідження, можна знайти й у більш ранніх працях учених-географів. Низка вчених не визнає географічне середовище об'єктом вивчення географії. О. Топчієв у своєму навчальному посібнику «Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики» (2005 р.) зазначає, що географія охоплює вивчення явищ різного масштабу – від мікросередовища до географічної оболонки планети Земля.

Доходимо висновку, що загальний об'єкт географічної науки інтерпретується неоднозначно, що виражається у використанні різних термінологічних варіантів. Для його визначення застосовують різноманітні підходи. Найбільш поширеним підходом у географічній науці є геосферний.

У сучасній науці географія не має окремого універсального терміна, який би однозначно визначав земну оболонку як єдиний об'єкт із сукупністю всіх її геосфер. Традиційно для географії використовують термін «географічна оболонка». О. Топчієв, Д. Мальчикова у своїй праці «Методологічні засади географії» (2019 р.) пишуть, що поняття «ландшафтна оболонка Землі» становить теоретико-методологічну основу географічної науки. Так, введення нового поняття – ландшафтна оболонка Землі – зумовлює певні методологічні трансформації предметної сфери географії.

Теоретико-методологічний аналіз відіграє важливу роль у виборі об'єкта дослідження в географічній науці, оскільки саме завдяки йому досягається наукова обґрунтованість, послідовність й ефективність усього процесу дослідження.

Ключові слова: географічна наука, об'єкт дослідження, географічна оболонка, географічне середовище, ландшафтна сфера.

Yaromenko O. V., Romaniv A. S., Tokar O. I. Theoretical and methodological analysis of the selection of research objects in geographical science

The article provides a theoretical and methodological analysis of the selection of research objects in geographical science. The history of distinguishing objects of geographical science is complex due to the subject area of geography. An analysis of historical and geographical studies shows that the general object of geographical sciences was proposed to be considered as "geospace", "natural and social environment", "natural environment changed by man", "geographical environment", "geoversum", "geographical universe", "geographical shell", "and landscape shell".

An analysis of the object of study in geographical science by various authors has been carried out.

Scientists S. Moroz, V. Onoprienko and S. Bortnyk emphasise that it is appropriate to consider the geographical environment as the general object of study for geographical science. The idea that the "geographical environment" should be considered as the main object of study can also be found in earlier works by geographers. A number of scientists do not recognise the geographical environment as an object of study in geography. O. Topchiiev, in his textbook "Social and Geographical Research: Methodology, Methods, Techniques" (2005), notes that geography encompasses the study of phenomena of various scales – from the microenvironment to the geographical shell of the planet Earth.

We conclude that the general object of geographical science is interpreted ambiguously, which is reflected in the use of different terminological variants. Various approaches are used to define it. The most common approach in geographical science is the geospheric one.

In modern science, geography does not have a separate universal term that would unambiguously define the Earth's shell as a single object with a set of all its geospheres. Traditionally, the term "geographical shell" is used in geography. O. Topchiiev and D. Malchikova, in their work "Methodological Foundations of Geography" (2019), write that the concept of the "landscape shell of the Earth" forms the theoretical and methodological basis of geographical science. Thus, the introduction of a new concept – the landscape shell of the Earth leads to certain methodological transformations in the subject area of geography.

Theoretical and methodological analysis plays an important role in selecting the object of research in geographical science, since this analysis helps to achieve scientific validity, consistency and effectiveness of the entire research process.

Keywords: *geographical science, object of research, geographical shell, geographical environment, landscape sphere.*

Вступ. Теоретико-методологічний аналіз при виборі об'єкта дослідження в географічній науці має ключове значення, оскільки саме він забезпечує наукову обґрунтованість, логічність й ефективність усього дослідницького процесу.

У сучасних умовах, які характеризуються інтенсивними процесами глобалізації, стрімкою урбанізацією, загостренням геоекологічних проблем, географічна наука постійно стикається з необхідністю аналізувати дедалі складніші об'єкти дослідження. Сюди входять як традиційні природні ландшафти, так і комплексні соціально-економічні системи, а також складні геопросторові процеси, що відображають динаміку сучасного світу.

З огляду на це, аналіз об'єкта географічної науки набуває особливої актуальності завдяки своїй багатofункціональній ролі, сприяє науковому обґрунтуванню вибору об'єкта дослідження, виокремлюючи серед багатьох можливих варіантів саме ті, які найбільш релевантні в межах конкретної проблематики. Аналіз об'єкта дослідження

в географії допоможе уникнути методологічних похибок під час формування мети та постановки завдань дослідження. Це значно підвищує ефективність наукового процесу, оскільки дає змогу чітко структурувати роботу та уникнути втрат часу через неправильний початковий підхід.

Проблема вибору об'єкта дослідження в географічній науці дає змогу інтегрувати знання з різних сфер – природничої, соціальної та економічної – для створення цілісного й більш повного бачення об'єкта вивчення. Застосування такого міждисциплінарного підходу сприяє найточнішому аналізу сучасних викликів за напрямками географічних знань.

Теоретико-методологічний аналіз вибору об'єкта дослідження в географічній науці у своїх працях здійснюють М. Влах, С. Бортник, С. Мороз, В. Онопрієнко, Д. Мальчикова, О. Романів, О. Топчів та ін.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз вибору об'єкта дослідження географії як науки.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано методи системного аналізу та синтезу, наукового пізнання й узагальнення, історико-географічний та порівняльний методи. Авторами проаналізовано огляд дискусій щодо об'єкта дослідження в географії як науці в історичному аспекті.

Результати. У наукових колах є різні підходи до визначення об'єкта дослідження, проте єдиної спільної позиції із цього питання поки що не сформувався. Об'єкт дослідження – це певний фрагмент реальності, на який спрямована увага науки [3].

М. Влах зазначає, що об'єкт наукового пізнання – предмет, явище матеріального або духовного світу, сфера дійсності, на яку спрямована пізнавальна діяльність суб'єкта. За онтологічним критерієм виокремлюють такі типи об'єктів наукового пізнання: реальні, концептуальні, віртуальні. За ступенем узагальнення об'єкт поділяється на загальний та конкретні. За формою існування об'єкт можна розглядати як емпіричний та абстрактний, а за способом створення – ідеалізований та конструктивний [1]. Тому сфера дійсності, на яку спрямована пізнавальна діяльність суб'єкта, може бути різною. Історія виокремлення об'єкта географічної науки є складною, з огляду на предметну сферу географії.

Є різні підходи до виокремлення об'єкта дослідження географії як науки.

Аналіз історико-географічних вивчень засвідчує, що загальним об'єктом географічних наук пропонували вважати «геопростір» (І. Кант, А. Геттнер), «природно-суспільне середовище» (Ю. Єфремов), «природне середовище, змінене людиною» (Д. Арманд), «географічне середовище» (С. Мороз, В. Онопрієнко, С. Бортник), «геоверсум» (Е. Алаєв), «географічний універсам» (В. Преображенський), «географічну оболонку» (В. Анучин, Б. Родман, В. Шальньов), «ландшафтну оболонку» (О. Топчієв) [3].

Предметна сфера географічної науки протягом двох з половиною тисячоліть пройшла через глибокі й змістовні трансформації. Майже дві тисячі років від зародження географії у V–IV ст. до н. е. географи досліджували й описували земну поверхню, і предметом географії був землеопис. Із середини XIX ст.,

від часів А. Гумбольдта і К. Ріттера, географи вивчають вже земну оболонку як складний багатокомпонентний об'єкт, і предметом географічних досліджень стає землезнавство (за С. Рудницьким – землезнання). Наприкінці XIX ст. земну оболонку почали називати географічною, і протягом першої половини XX ст. у тогочасній радянській географії була розроблена теорія географічної оболонки Землі як виключно природно-географічного об'єкта (А. Григор'єв, С. Калесник та ін.) [6], яка привела до розмежування географії на фізичну й соціально-економічну. Відповідно до концепції географічної оболонки, розробленої А. Григор'євим, до її складу входять земна кора (літосфера), нижні шари атмосфери, гідросфера та біосфера, які характеризуються взаємною проникністю та тісною взаємодією. Географічна оболонка розглядається як цілісний об'єкт дослідження передусім у межах фізичної географії або землезнавства [3].

Учені С. Мороз, В. Онопрієнко та С. Бортник у своєму навчальному посібнику «Методологія географічної науки» (1997 р.) підкреслюють, що загальним об'єктом дослідження для географічної науки доцільно вважати географічне середовище. Це середовище, яке становить собою ту частину природи, з якою суспільство взаємодіє безпосередньо. Під час цієї взаємодії елементи географічного середовища зберігають свої природні властивості, проте набувають суспільних функцій і перетворюються на соціальні явища. Подібно до цього результати матеріальної діяльності суспільства, залишаючись соціальними явищами, у процесі взаємодії також стають складовими географічного середовища [4].

О. Романів та інші узагальнили «сутність» поняття географічне середовище в праці «Методологічні основи географічних наукових досліджень учнів Малої академії наук України» [3]:

1. У такому розумінні географічне середовище не є тотожним географічній оболонці, оскільки, будучи явищем природно-соціальним, є об'єктом дослідження всієї географічної науки. Поняття географічного середовища є основним поняттям географічної науки загалом, тоді як поняття географічної оболонки – основним поняттям лише фізичної географії [3; 4].

2. Думку про те, що «географічне середовище» слід розглядати як основний об'єкт дослідження, можна знайти й у більш ранніх працях учених-географів. Основні положення, якими автори (Григор'єв, 1966; Гвоздецький, 1979, та ін.) обґрунтовують свою думку, полягають у такому [3]:

1. Географічне середовище за обсягом близьке або збігається з географічною оболонкою, межі якої є «гранично можливими межами географічного середовища» (Гвоздецький, 1979).

2. До географічного середовища не входить власне людське суспільство, але його вивчають для людини.

3. Географічне середовище спрямовує фізичну географію на тісний зв'язок із практикою народного господарства.

4. Географічне середовище сприяє інтеграції системи географічних наук [3].

Інша група вчених (Мільков, 1967; Калесник, 1955; Арманд, 1975, та ін.) не визнає географічне середовище об'єктом вивчення географії та обґрунтовує свою думку такими міркуваннями:

1. Оскільки термін «географічне середовище» є філософським, переносити його некритично в природну науку не можна.

2. Географія досліджує такі ділянки географічної оболонки, де немає людини, і такі періоди її розвитку, коли людини не було. 3. Географічна оболонка може бути середовищем, але це лише одна з її властивостей (Мільков, 1967). 4. Визнання того, що географічне середовище є предметом вивчення фізичної географії, вносить плутанину в науку, позаяк створює подвійність у розумінні власне географічного середовища й додає поняттю про предмет фізичної географії недоречного антропоцентричного відтінку (Ісаченко, 1971).

5. Не весь зміст географії пов'язаний із суспільством (Арманд, 1975) [3; 7].

О. Топчієв у своєму навчальному посібнику «Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики» (2005 р.) зазначає, що географія охоплює вивчення явищ різного масштабу – від найближчого середовища окремої людини (мікросередовище) до географічної оболонки планети Земля [5].

Об'єктом дослідження географічної науки є певна частина реальності, яка стає пред-

метом наукового географічного пізнання. У цій сфері виділяють загальний об'єкт дослідження і конкретні об'єкти, що формують її деталізацію. Загальний об'єкт географічної науки інтерпретується неоднозначно, що виражається у використанні різних термінологічних варіантів. Для його визначення застосовують різноманітні підходи, як-от геосферний, ландшафтний, геосистемний, геосередовищний та геоніосферний.

Найбільш поширеним підходом у географічній науці є геосферний, який визначає загальний об'єкт дослідження через поняття, пов'язані із земною поверхнею, фізико-географічною оболонкою, географічною сферою, епігеосферою, геоверсумом, біогеосферою, географічним простором або геопростором. Традиційно для цієї науки використовують термін «географічна оболонка». Вона розглядається як глобальна геосистема, яка об'єднує природний складник і соціальну сферу.

У період 60–70-х років ХХ століття вітчизняна географічна наука відновила інтерес до класичного підходу, сформульованого ще за часів Александра фон Гумбольдта і Карла Ріттера. Відповідно до цього підходу, земна оболонка почала розглядатися як єдиний і цілісний географічний об'єкт, інтегрований у вигляді соціоприродної геосфери. Така концепція передбачала орієнтацію на взаємозв'язок природних і суспільних компонентів, що створюють гармонійний та нерозривно пов'язаний комплекс. З'явився і новий термін – ландшафтна оболонка Землі на противагу й доповнення попередній географічній оболонці, яка розглядала земну оболонку виключно як природний феномен [5].

Більшість сучасних українських географів уточнює об'єкт дослідження географії, наголошуючи, що це не вся географічна оболонка, а саме ландшафтна оболонка (або ландшафтна сфера як її центральна й ключова частина). Ця сфера характеризується активною взаємодією і тісним проникненням різних сфер планети – неорганічної, ґрунтової та живої речовини. Її потужність варіюється від 30–50 до 150–200 метрів. О. Топчієв переконливо підкреслює, що суспільство та створений ним штучний матеріальний світ уже стали невід'ємними елементами ландшафтної оболонки. Ураховуючи

це, об'єктом дослідження всієї географії слід уважати саме ландшафтну оболонку [3].

В. Боков, Ю. Селіверстов та І. Черваньов характеризують сучасний стан географічної оболонки терміном «антропосфера». Це глобальна природно-технічна система, де виникають і розвиваються процеси, незвичні для її первісного природного стану. На думку Реймерса, термін антропосфера можна також розглядати як синонім до соціосфери. Ширше трактує поняття антропосфери М. Пістун. На його думку, до антропосфери слід зараховувати все суспільне життя людей [3; 6].

О. Топчієв, Д. Мальчикова у своїй праці «Методологічні засади географії» (2019 р.) пишуть: «Географічна наука, яка впродовж XIX–XX століть зазнала значного розподілу на окремі галузеві напрями, нині особливо потребує інтегрованих концепцій і підходів. Необхідно прискорити розвиток теорії моністичної (єдиної) географії, що об'єднує дослідження окремих компонентів із вивченням цілісної соціоприродної оболонки Землі. Поняття «ландшафтна оболонка Землі» становить теоретико-методологічну основу такого нового напрямку географічної науки, а «довкілля» представляє переважно прикладні та конструктивні його аспекти» [3; 5].

Ландшафтна оболонка Землі й довкілля є фундаментальними категоріями сучасної географічної науки: поняття ландшафтна оболонка представляє теоретичний стрижень географії, а довкілля – її прикладний і конструктивний інваріант. Автори (О. Топчієв, Д. Мальчикова) розглядають ландшафтну оболонку Землі й довкілля як вихідні категорії сучасної географічної науки [3; 5].

У сучасній науці географія не має окремого універсального терміна, який би однозначно визначав земну оболонку як єдиний об'єкт із сукупністю всіх її геосфер. Популярною залишається практика використання понять «географічна оболонка» та «ландшафтна оболонка» як синонімів, причому іноді до ландшафтної оболонки входять усі компоненти, які формують структуру земної оболонки загалом. Однак таке твердження викликає певні методологічні труднощі. Згідно з традиційним підходом, географічна оболонка розглядається як природне явище, тоді як у межах окремих

сучасних концепцій вона вже трактується як соціоприродна геосфера, що поєднує природні та суспільні елементи. Подібні розходження в трактуванні створюють основу для подальших наукових дискусій і потребують уточнення ключових понять.

Традиційний підхід, за яким географічна оболонка – суто природна геосфера, залишається потрібним для фізичної географії. Так, ландшафтна оболонка – новий термін для позначення цілісної соціоприродної геосфери, який стає необхідним [3; 5].

Настає час розглядати ландшафтну оболонку Землі як спільний і єдиний об'єкт досліджень для всієї системи географічних наук, як інтегровану й цілісну соціоприродну геосферу, у якій нерозривно й суперечливо пов'язані природа, населення його виробничою та духовною діяльністю, матеріальний світ, створений людиною. Предметна сфера географії охоплює геопросторову організацію ландшафтної оболонки Землі. Географи досліджують її склад, будову, закономірності функціонування та розвитку, а також принципи просторової і планувальної організації. Як фізична, так і суспільна гілки географії спрямовують свою увагу на один спільний об'єкт дослідження – ландшафтну оболонку Землі як цілісну соціоприродну геосферу. Введення нового поняття – ландшафтна оболонка Землі – зумовлює певні методологічні трансформації предметної сфери географії, як зазначає О. Топчієв [3; 5].

Висновки. Подані узагальнення стосовно ідентифікації об'єкта дослідження в географії не є остаточними, а лише окреслюють основні підходи, які дослідник має деталізувати в процесі виконання конкретної роботи. До того ж предметна сфера географії постійно розширюється, зокрема завдяки так званім точкам зростання в цій науці, що відкривають нові напрями та об'єкти для дослідження.

Теоретико-методологічний аналіз необхідний для чіткого визначення меж об'єкта; установлення рівня просторової організації; вибору методів дослідження, формулювання гіпотези та наукових питань, які логічно випливають із теоретичних основ та забезпечення міждисциплінарності, що є характерною рисою сучасної географії.

Теоретико-методологічний аналіз об'єкта вивчення географії як науки відіграє важливу роль у підвищенні міжнародної релевантності наукових здобутків шляхом покращення їх порівнянності та відтворюваності. Це, своєю чергою, створює сприятливі умови для активної інтеграції досліджень вітчизняної науки

в контекст глобальної академічної спільноти, сприяючи вирішенню як регіональних, так і глобальних проблем людства. Так, якісний аналіз формується як один із ключових інструментів, що забезпечує науковий прогрес і сприяє адаптації географічної науки до актуальних викликів сучасності.

Список використаних джерел

1. Влах М., Котик Л. Теорія і методологія географічної науки : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 344 с.
2. Геопросторова цілісність земної оболонки: методологія дослідження: навч. посіб. / О. Г. Топчів та ін.; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса : Бондаренко М. О., 2024. 303 с.
3. Методологічні основи географічних наукових досліджень учнів Малої академії наук України : навч.-метод. посіб. / А. Романів, О. Романів, О. Яроменко та ін.; відп. за вип. О. Лісовий, С. Лихота. Київ, 2016. 72 с.
4. Мороз С. А., Онопрієнко В. І., Бортник С. Ю. Методологія географічної науки : навч. посіб. Київ : Заповіт, 1997. 334 с.
5. Топчів О. Г. Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики : навч. посіб. Одеса : Астропринт, 2005. 632 с.
6. Топчів О. Г., Мальчикова Д. С. та ін. Методологічні засади географії : підручник. Одеса : Одеськ. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. 352 с.
7. Учнівські науково-дослідницькі роботи з географії: методологія та методика: навч.-метод. посіб. / В. О. Мартинюк, А. С. Романів, О. Я. Романів, В. П. Селецький, О. В. Яроменко; за ред. О. Я. Романів. Рівне, 2014. 228 с.
8. Шаблій О. І. Основи суспільної географії : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 295 с.

References

1. Vlah, M., & Kotyk, L. (2018). Teoriia i metodolohiia heohrafichnoi nauky [Theory and methodology of geographical science]: Navch. posib. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
2. Neoprostorova tsilisnist zemnoi obolonky: metodolohiia doslidzhennia [Geospatial integrity of the earth's shell: research methodology]: Navch. posib. / O. H. Topchiiev et al.; Odes. nats. un-t im. I. I. Mechnykova. (2024). Odesa : Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
3. Romaniv, A., Romaniv, O., Yaromenko, O., et al.; vidp. za vyp. O. Lisovyi, S. Lykhota. (2016). Metodolohichni osnovy heohrafichnykh naukovykh doslidzhen uchniv Maloi akademii natsii Ukrainy [Methodological foundations of geographical scientific research by students of the Small Academy of Sciences of Ukraine]: Navch.-metod. posib. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Moroz, S. A., Onopriienko, V. I., & Bortnyk, S. Yu. (1997). Metodolohiia heohrafichnoi nauky [Methodology of geographical science]: Navch. posib. Kyiv: Zapovit. [in Ukrainian].
5. Topchiiev, O. H. (2005). Suspilno-heohrafichni doslidzhennia: Metodolohiia, metody, metodyky [Social and geographical research: methodology, methods, techniques]: Navch. posib. Odesa : Astroprint. [in Ukrainian].
6. Topchiiev, O. H., Malchukova, D. S., et al. (2019). Metodolohichni zasady heohrafii [Methodological foundations of geography]: Pidruchnyk. Odesa : Odes. nats. un-t im. I. I. Mechnykova. [in Ukrainian].
7. Martyniuk, V. O., Romaniv, A. S., Romaniv, O. Ya., Seletskyi, V. P., & Yaromenko, O. V. (2014). Uchnivski naukovodoslidzhni roboty z heohrafii: Metodolohiia ta metodyka [Student research papers in geography: methodology and techniques]: Navch.-metod. posib. Rivne. [in Ukrainian].
8. Shablii, O. I. (2012). Osnovy suspilnoi heohrafii [Fundamentals of social geography]: Pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.11.2025

Стаття прийнята 09.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЛЬТИПРЕДМЕТНОГО ТЕСТУ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТІВ СТАТИСТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В RSTUDIO

Ясінський А. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра математичного моделювання
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1894-1314

Соловей Л. Я.

старший викладач
кафедра інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0001-2832-1741

Колупаєв Б. Б.

доктор фізико-математичних наук,
професор кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0198-9872

Ільків О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра інформатики, кінезіології та кіберспорту
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID ID: 0000-0003-0864-4794

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей успішності учасників Національного мультипредметного тесту (далі – НМТ) із застосуванням інструментарію програмного середовища RStudio. Основною метою роботи є виявлення статистичних закономірностей у розподілі тестових балів з урахуванням демографічних та регіональних характеристик випускників, а також визначення можливих залежностей між віком, статтю та рівнем їхніх навчальних досягнень.

Для опрацювання та аналізу даних використано сучасні бібліотеки мови R, зокрема dplyr, ggplot2, corrplot та caret, що забезпечило можливість проведення комплексного дослідження: від очищення й структуризації даних до побудови описової статистики, візуалізації розподілів та застосування методів кластеризації для виокремлення типових профілів учасників.

У процесі дослідження сформовано вибіркові групи за регіональними показниками, віковими інтервалами та статтю, а також визначено середні та граничні показники результатів у предметних блоках НМТ. Проведений аналіз дав змогу не лише окреслити загальні тенденції успішності, а й виявити особливості, характерні для окремих категорій респондентів.

Побудовані візуалізації та статистичні моделі дали змогу не лише окреслити загальні тенденції успішності випускників, а й виокремити типові профілі учасників із подібними характеристиками.

Отримані результати мають як наукову, так і практичну цінність та можуть бути використані для подальшого моніторингу якості освіти, оптимізації процесу підготовки учнів до зовнішніх оцінювань, формування більш адресних освітніх стратегій та вдосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень. Крім того, результати дослідження становлять інтерес для освітніх аналітиків, педагогів та розробників освітньої політики, оскільки дають змогу враховувати регіональні, соціально-демографічні та когнітивні особливості учнівської молоді при плануванні освітніх реформ.

Ключові слова: національний мультипредметний тест, RStudio, освітня статистика, кореляційний аналіз, кластеризація, середнє значення вибірки, візуалізація даних.

Yasinsky A. M., Solovei L. Ya., Kolupaev B. B., Ilkiv O. S. Analysis of the results of the National Multi-Subject Test using statistical modeling tools in RSTUDIO

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the success of participants in the National Multi-Subject Test (NMT) using the RStudio software environment. The main goal of the work is to identify statistical patterns in the distribution of test scores, taking into account the demographic and regional characteristics of graduates, as well as to determine possible dependencies between age, gender and the level of their educational achievements.

Modern R language libraries were used to process and analyze data, in particular dplyr, ggplot2, corplot and caret, which provided the opportunity to conduct a comprehensive study: from cleaning and structuring data to constructing descriptive statistics, visualizing distributions and applying clustering methods to identify typical profiles of participants.

During the study, sample groups were formed by regional indicators, age intervals and gender, and the average and limit indicators of results in the subject blocks of the NMT were determined. The analysis allowed not only to outline general trends in success, but also to identify features characteristic of individual categories of respondents.

The constructed visualizations and statistical models made it possible not only to outline general trends in the success of graduates, but also to identify typical profiles of participants with similar characteristics.

The results obtained have both scientific and practical value and can be used for further monitoring the quality of education, optimizing the process of preparing students for external assessments, forming more targeted educational strategies and improving approaches to assessing academic achievements. In addition, the results of the study are of interest to educational analysts, teachers and educational policy makers, as they allow taking into account regional, socio-demographic and cognitive characteristics of students when planning educational reforms.

Keywords: *National Multi-Subject Test, RStudio, educational statistics, correlation analysis, clustering, sample mean, data visualization.*

Вступ. Сучасна система освіти в Україні зазнає глибоких трансформацій, спрямованих на забезпечення її якості, прозорості та відповідності європейським стандартам. Запровадження воєнного стану в Україні зумовило необхідність створення спрощеної моделі проведення державного оцінювання випускників закладів середньої освіти. У 2022 році впроваджено Національний мультипредметний тест (далі – НМТ), який став адаптаційним інструментом у нових умовах. НМТ не лише виконує функцію перевірки рівня знань випускників, а й слугує важливим джерелом статистичних даних для комплексного аналізу освітніх процесів.

Український центр оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО) на своєму офіційному сайті публікує звіти, зокрема «Офіційний звіт про результати НМТ у 2023 році», а багатомні матеріали за всі роки проведення ЗНО/НМТ наявні у відкритому доступі на веб-ресурсі УЦОЯО [1, с. 1–22].

Незважаючи на відкритість і доступність статистики результатів НМТ, у науковому обігу спостерігається недостатня кількість глибоких емпіричних досліджень, що базуються на сучасних методах обробки й аналізу

освітніх даних. Зокрема, обмежено досліджується зв'язок між демографічними характеристиками (вік, стать), регіональними відмінностями та результатами тестування. У практиці освітньої аналітики все ще недостатньо використовують інструменти автоматизованого статистичного аналізу, як-от програмне середовище RStudio, що дає змогу здійснювати якісне, масштабоване та прозоре опрацювання освітніх даних [2, с. 204].

Крім того, з огляду на впровадження елементів цифрової трансформації освіти та орієнтацію на дані як основу для ухвалення управлінських рішень, постає потреба в розробці та апробації методик глибокого аналізу результатів ЗНО/НМТ. Зокрема, актуальними є такі завдання, як побудова профілів успішності, ідентифікація закономірностей у вибірках різних років народження, виявлення відмінностей між хлопцями та дівчатами, а також візуалізація освітніх даних за допомогою теплових карт, кореляційних матриць та регресійних моделей.

Методи та методики дослідження. Для дослідження обрано проведення статистичного аналізу результатів НМТ із застосуванням RStudio. Отримані результати не лише

важливі з наукового боку, а й становлять практичну цінність для керівників закладів освіти, аналітиків та педагогів.

Зокрема, результати національного мультипредметного тесту є важливим джерелом інформації для виявлення освітніх тенденцій, регіональних відмінностей, впливу соціальних чинників на навчальні досягнення. Таке дослідження дає змогу отримати нові висновки щодо чинників, які впливають на успішність випускників, сформулювати рекомендації для підготовки учнів, а також слугувати основою для подальших досліджень у галузі педагогіки, психології та освітньої статистики.

Результати. У джерелі [3, с. 55–114] подано виклад правил формулювання та перевірки статистичних гіпотез, розкрито підходи до визначення рівнів статистичної значущості й схарактеризовано основні статистичні методи.

Авторами статті [4, с. 49–56] розроблено методичку проведення аналізу результатів педагогічного дослідження в середовищі RStudio, а також продемонстровано основні методи обробки даних, візуалізації та інтерпретації отриманих результатів. Крім того, у роботі детально проаналізовано методи попередньої обробки даних, нормалізації, описової статистики, кореляційного та регресійного аналізу, тестування статистичних гіпотез

У процесі проведення НМТ в базах даних УЦОЯО зібрано 835 547 знеособлених записів (2022 р. – 234 104; 2023 р. – 288 935; 2024 р. – 312 508), що відображають результати масштабного освітнього оцінювання; наразі у відкритому доступі наявні дані за всі три роки його проведення [1, с. 1–22].

Групою науковців Харківської академії неперервної освіти здійснено ґрунтовний аналіз на основі даних Українського центру оцінювання якості освіти за такими показниками НМТ 2024: середній бал НМТ (за шкалою 100–200 балів); відсоток учнів, які отримали 0 балів, менш ніж 120 балів, від 160 балів і більше, від 180 балів і більше та інші параметри. Електронне видання містить порівняльний аналіз респондентів Харківської області та загальноукраїнських показників [5, с. 1–20].

У межах дослідження акцентовано увагу на застосуванні описового, порівняльного та візуального аналізу результатів НМТ за 2022–2024 роки. Для візуалізації даних вико-

ристано бібліотеку `ggplot2`, що забезпечило наочність інтерпретації результатів та сприяло виявленню прихованих закономірностей.

Усі дані, що зберігаються в `csv`-файлах УЦОЯО, попередньо вивчені та проаналізовані щодо постановки проблемних завдань та побудови моделей коду, що опрацьовуватиметься в середовищі RStudio. Попередньо опрацьовано дані, зокрема вилучено змінні, що не мали аналітичної цінності для поставлених завдань. У сформованих масивах збережено інформацію щодо регіону проживання учасників НМТ, статі, року народження, повного переліку навчальних дисциплін та отриманих результатів за 200-бальною шкалою. Використання статистичного середовища R забезпечує широкі можливості для обробки, аналізу та візуалізації великих обсягів освітніх даних. Мова програмування R постає як ефективний інструмент не лише для реалізації базових методів описової статистики, а й для застосування сучасних алгоритмів машинного навчання, зокрема класифікації, кластеризації, кореляційного аналізу та побудови прогнозних моделей.

Актуальні методичні підходи до роботи з великими даними висвітлено в посібнику Р. Є. Майбороди [6, с. 589].

Дослідження даних ми розпочали з аналізу результатів тестування з української мови. Цю навчальну дисципліну складають усі учасники НМТ. Завдання дослідження – встановити регіональну структуру результатів та подати їх у графічному вигляді. Після зчитування даних проведено обчислення середніх значень за регіоном проведення тестування. Результати всіх років об'єднано в один датафрейм. Використовуючи бібліотеку `ggplot2`, побудовано графік залежності середнього бала з української мови від регіону (Рис. 1).

Під час проектування дослідження зроблено припущення, що в умовах повномасштабної війни рівень знань випускників продемонструє тенденцію до зниження в динаміці за роками. Найвищі результати з української мови протягом трьох років воєнного періоду зафіксовано в місті Києві, а також у Львівській, Волинській та Херсонській областях.

У 2024 році тестування з математики проходили всі учасники НМТ (312 508 осіб), проте значна їх частина не пододала порогового бар'єра, унаслідок чого результати були

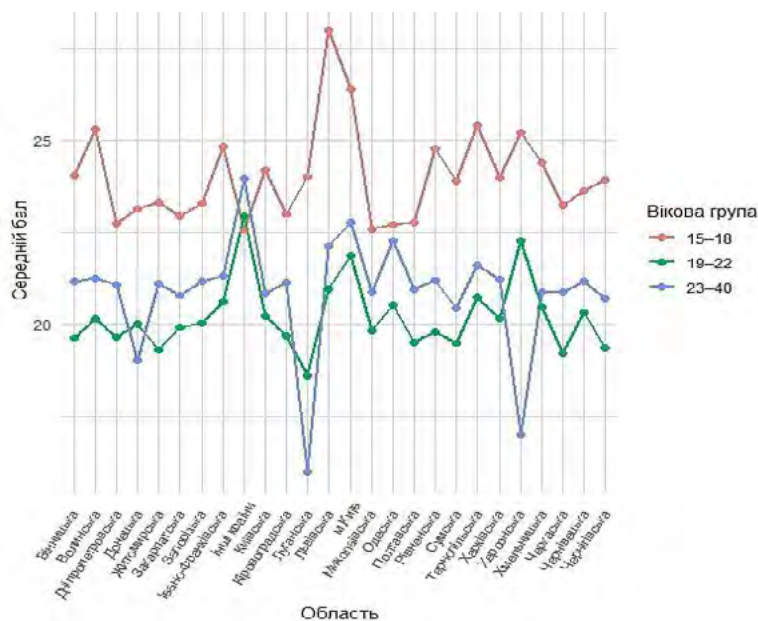
Для відстеження динаміки в результатах НМТ проведено обчислення, використовуючи результати 2023 та 2024 років. Структура розподілу результатів тестування з предмета «Історія України» у 2024 році однакова для обох статей, а от медіана дещо відрізняється і становить 142 бали для жінок і 141 бал для чоловіків. Значний позитивний ексцес для результатів з історії України у 2024 році вказує на те, що тест може потребувати перегляду рівня складності або балансування завдань, щоб уникнути занадто «гострих» крайніх значень.

Респонденти старшої групи віком 23–40 років продемонстрували дуже низький рівень підготовки з історії України в Донецькій, Луганській та Херсонській областях. Найкращі результати у вивченні історії України стабільно демонструють респонденти Львівської області та м. Київ.

Висновки. У статті розглянуто вплив таких факторів, як стать, вік, регіон проживання випускника на зміни в успішності результатів НМТ з окремих предметів.

Результати НМТ впродовж трьох років війни погіршуються, рівень знань майже синхронно знижується в усіх регіонах України. Найнижчі середні результати фіксуємо в Закарпатській, Дніпропетровській та Миколаївській областях.

Майже відсутня залежність у рівні вивчення математики залежно від статі. Унікальними щодо цього є Закарпатська область, де фіксуємо різницю в 5 балів



4. Джунь Й. В., Ясінський А. М., Соловей Л. Я. Опрацювання статистичних даних педагогічного дослідження засобами мови R. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* № 1/2025. Видавничий дім «Гельветика». 2025. С. 49–56.
5. Капустін І. В., Голтяй Т. М., Євтушенко С. С., Мілаш О. О. Аналіз результатів НМТ-2024 / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2025. 96 с. URL: <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/?news=аналіз-результатів-нмт-2024-випускників> (дата звернення 13.08.2025).
6. Майборода Р. Є. Комп'ютерна статистика : підручник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2019. 589 с.

References

1. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannya yakosti osvity [Ukrainian Center for Education Quality Assessment]. (n. d.). testportal.gov.ua Retrieved from: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/08/Pidsumky-provedennya_-NMT_2023-1.pdf [in Ukrainian].
2. O. Ye., Kofanov, S. O., Solntsev, O. V., Zozulov. (2023). Prohramuvannya iz vykorystanniam R u statystychnykh ta marketynhovykh doslidzhenniakh [Programming using R in statistical and marketing research] KPI im. Ihoria Sikorskoho. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
3. Moskalov, I. O., Lysenko, D. P. (2023). Zastosuvannya metodiv matematychnoi statystyky u psykholohopedahohichnykh doslidzhenniakh [Application of mathematical statistics methods in psychological and pedagogical research] Kyiv : NUOU [in Ukrainian].
4. Dzhun, Y. V., Yasynskyi, A. M., Solovei, L. Ia. (2025). Opratsiuvannya statystychnykh danykh pedahohichnoho doslidzhennia zasobamy movy R [Processing statistical data of pedagogical research using the R language] *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriiia : Pedahohika ta psykholohiia.* №1/2025. Vydavnychiy dim «Helvetyka». (pp. 49–56). [in Ukrainian].
5. Kapustin, I. V. Analiz rezultativ NMT-2024. (2025). [Elektronne vydannia] / I. V. Kapustin, T. M. Holtiai, S. S. Yevtushenko, O. O. Milash; za zah. red. L. D. Pokroievoi. Kharkiv : Kharkivska akademiia neperervnoi osvity. 96 s. Retrieved from: <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/?news=elektronne-vidannia-analiz-rezulta-15> [in Ukrainian].
6. Maiboroda, R. Ye. (2019). *Kompiuterna statystyka [Computer statistics]* K.: VPTs “Kyivskyi universytet” [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.11.2025

Стаття прийнята 29.11.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

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

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 4/2025

Комп'ютерна верстка – С. Ю. Калабухова

Підписано до друку 23.12.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 39,52. Зам. № 0126/041.
Наклад 100 прим.

Надруковано:
Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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.