

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

№ 1/2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

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

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

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

*Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН № 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 № 7 від 31.03.2026 року)*

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

Андрущенко В. Ю., Дрозд О. В. Психологічні аспекти емоційного стану внутрішньо переміщених осіб.....	9
Анплеев А. Б. Психологічна підтримка військовослужбовців у процесі соціально-психологічної адаптації після бойових дій.....	17
Батюк Л. В. Моделі розвитку STEM-освіти у США та їх адаптація для України: досвід Каліфорнії та Техасу.....	23
Биков А. В. Розроблення критеріїв та показників результативності проєктування освітнього процесу.....	36
Bihunov D. O. Social-cognitive processes underlying emotional intelligence in collaborative learning environments....	47
Булатов В. А. Науково-теоретичний базис професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті інклюзивного дизайну.....	53
Бур'янов В. В. Аксіологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.....	61
Вачков О. Т. Психологічний аналіз соціальних упереджень щодо учасників активного дозвілля та механізмів їх трансформації.....	67
Vilkhovchenko N. P. Preparing for a technical job interview in international engineering companies: linguistic aspect.....	73
Hordieieva A. Y., Mykolaichuk A. I., Khaider Ye. M. Flipped learning as a path to academic autonomy in ESP courses.....	79
Гриньова Н. В. Діагностика впливу емоційного інтелекту на процеси гармонізації особистості.....	85
Джурило А. П. Термінологія безпеки та стійкості шкільної освіти: історичний генезис та концептуальний аналіз....	91
Yelachina N. I., Fedchyshyn N. O. Psycholinguistic aspects of reading authentic medical texts in the study of "English for Specific Purposes" course by students of medical institutions of higher education.....	102
Жарікова С. Б., Ступницька О. Г., Філоненко В. М. Особливості професійної саморегуляції військовослужбовців з різним рівнем схильності до деструктивного ризику.....	108
Зінченко О. В. Методологічні проблеми вивчення феномена суб'єктності у психологічній науці.....	114
Іваннікова О. М. Когнітивна взаємодетермінація графомоторних навичок та орфографічної грамотності: нейролінгвістичний аналіз письма студентів фахової передвищої освіти.....	120
Кабешева А. О., Єрмакова С. С., Іванова О. С. Феномен медіагієни як чинник формування когнітивної безпеки особистості.....	126
Княжев І. О. Цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище ЗВО як умова формування в майбутніх учителів здатності до прогнозування в освітній діяльності.....	134

Косова А. В., Краєва О. А.

Експертна оцінка особливостей імплементації хвилини мовчання (вшанування)
у закладах дошкільної освіти Києва станом на кінець четвертого року
повномасштабної війни.....140

Кузьменко А. О., Бірюкова Д. В., Чижикова І. В.

Етика викладання професійної іноземної мови за допомогою ШІ-сервісів.....150

Купчишина В. Ч.

Теоретичний аналіз дослідження емоційної байдужості членів сім'ї та її вплив
на сімейну взаємодію та сімейне благополуччя.....156

Куриляк В. В.

Теоретико-методологічні засади системи духовно-етичної формації особистості
у вищій школі з релігійним засновником.....166

Лагодич М. М.

Роль духовності у формуванні посттравматичного зростання в осіб, які пережили бойові дії.....176

Левчук А. В.

Громадянська компетентність здобувачів ЗЗСО як педагогічна проблема
в умовах воєнного стану та суспільних викликів.....184

Лук'яник Л. В.

Освітній потенціал змістової лінії «Добробут» у формуванні соціальної компетентності
учнів початкових класів.....190

Матковський А. О.

Наукові підходи до вивчення проблеми формування готовності майбутніх юристів
до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.....196

Мороз О. І., Терновик Н. А.

Діагностика рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку
в умовах воєнного стану.....208

Мухіна Г. В.

Соціально-психологічні та педагогічні підходи до формування лідерської компетентності
здобувачів вищої освіти.....216

Ніколаєску І. О., Бондар В. Г., Панченко О. О.

Модернізація професійної підготовки педагогів дошкільної освіти:
інноваційні методики як інструмент подолання кризових освітніх викликів.....222

Олійник О. М., Солошенко О. М.

Підтримка ментального здоров'я студентів під час воєнного стану: можливості ЗВО.....229

Опока Ю. В.

Страх та обурення як чинники поширення маніпулятивних повідомлень.....238

Павловська-Кравчук В. А., Єгонська-Спенсер Н. О.

Менталізаційні механізми як індикатори ефективності психотерапевтичного впливу
у військовослужбовців.....246

Питлюк-Смеречинська О. Д.

Динамічний скринінг психічного здоров'я в процесі психотерапевтичної інтервенції.....253

Piven V. V., Piven M. I.

Pedagogical conditions for developing professional reliability
of future pilots under blended learning.....259

Пономаренко Я. С., Бігуняк А. О.

Емоційно-афективні предиктори психологічної стійкості поліцейських
в умовах екстремального навантаження.....265

Пушкарьова Я. М. Структурна модель формування дослідницької компетентності у контексті фармацевтичної освіти.....	273
Скляр О. М. Релігійність як копінг-поведінка військовослужбовців в умовах війни.....	280
Сустретов А. С., Згурська В. Л., Таможська І. В. Реалізація принципів академічної доброчесності в європейському освітньому просторі: практики Франції та Німеччини.....	286
Tarasenko H. S., Logutina N. V., Maliar O. I. Psychological aspects of crisis, stress and loss in the personality ecosystem: a review of training programs.....	293
Ткачишина О. Р. Психологічна резильєнтність особистості у контексті проблеми ментального здоров'я.....	306
Чайка Г. В. Зв'язок між інтолерантністю/толерантністю до невизначеності та рівнем психологічного благополуччя в умовах військової агресії.....	312
Швидун В. М. Козацька педагогіка в сучасній українській освіті.....	321
Шевченко В. В., Ботвіна М. П. Ціннісно-смилова сфера як ресурс психологічної витривалості у стресових ситуаціях у сучасної молоді.....	326
Шпак М. М., Каліцинський В. С. Вплив стилів конфліктної поведінки на психоемоційний стан та професійне вигорання працівників банківських установ.....	332
Яковишина Т. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічних досліджень».....	340

CONTENTS

Andrushchenko V. Yu., Drozd O. V. Psychological aspects of the emotional state of internally displaced persons.....	9
Anplieiev A. B. Psychological support for military personnel in the process of socio-psychological adaptation after combat operations.....	17
Batyuk L. V. Models of STEM education development in the USA and their adaptation for Ukraine: the experience of California and Texas.....	23
Bykov A. V. Development of criteria and indicators of the effectiveness of educational process design.....	36
Bihunov D. O. Social-cognitive processes underlying emotional intelligence in collaborative learning environments...	47
Bulaťov V. A. Scientific and theoretical basis of professional training of future primary teachers in the context of inclusive design.....	53
Burianov V. V. Axiological orientation of professional training of future teachers of humanities.....	61
Vachkov O. T. Psychological analysis of social prejudices toward participants in active leisure activities and the mechanisms of their transformation.....	67
Vilkhovchenko N. P. Preparing for a technical job interview in international engineering companies: linguistic aspect.....	73
Hordieieva A. Y., Mykolaichuk A. I., Khaider Ye. M. Flipped learning as a path to academic autonomy in ESP courses.....	79
Hrynova N. V. Diagnosis of the influence of emotional intelligence on the processes of personality harmonization....	85
Dzhurylo A. P. Terminology of School Education Safety and Resilience: Historical Genesis and Conceptual Analysis...	91
Yelahina N. I., Fedchyshyn N. O. Psycholinguistic aspects of reading authentic medical texts in the study of "English for Specific Purposes" course by students of medical institutions of higher education.....	102
Zharikova S. B., Stupnytska O. H., Filonenko V. M. Features of professional self-regulation of military personnel with different levels of prone to destructive risk.....	108
Zinchenko O. V. Methodological problems in studying the phenomenon of subjectivity in psychological science.....	114
Ivannikova O. N. Cognitive underdetermination of graphomotor skills and orthographic literacy: neurolinguistic analysis of writing in professional pre-higher education students.....	120
Kabesheva A. O., Yermakova S. S., Ivanova O. S. The phenomenon of media hygiene as a factor in the formation of cognitive security of the individual.....	126
Kniazhev I. O. Digitally oriented reflective educational environment as a condition for forming future teachers' ability to forecast in educational activities.....	134

Kosova A. V., Kraieva O. A. Expert Evaluation of the Peculiarities of Implementing a Minute of Silence (Commemoration) in Preschool Education Institutions of Kyiv as of the End of the Fourth Year of the Full-Scale War.....	140
Kuzmenko A. O., Biriukova D. V., Chyzhykova I. V. Ethics of teaching foreign languages using services of artificial intelligence.....	150
Kupchyshyna V. Ch. Theoretical analysis of the study of emotional indifference of family members and its impact on family interaction and family well-being.....	156
Kuryliak V. V. Theoretical and methodological principles of the system of spiritual and ethical formation of the personality in a Higher School with a religious founder.....	166
Lahodych M. M. The role of spirituality in shaping post-traumatic growth in combat survivors.....	176
Levchuk A. V. Civic competence of secondary school students as a pedagogical problem in conditions of martial law and social challenges.....	184
Lukyanyk L. V. Educational potential of the content line «Wellbeing» in the formation of social competence of primary school students.....	190
Matkovskyi A. O. Scientific approaches to the study of the problem of forming the readiness of future lawyers for professional self-development by means of informal education	196
Moroz O. I., Ternovyk N. A. Diagnosis of media literacy levels among older preschool children in conditions of martial law.....	208
Mukhina H. V. Socio-psychological and pedagogical approaches to the formation of leadership competence in higher education students.....	216
Nikolaesku I. O., Bondar V. G., Panchenko O. O. Modernization of professional training for early childhood educators: innovative methodologies as a tool for overcoming crisis educational challenges	222
Oliinyk O. M., Soloshenko O. M. Supporting students' mental health during martial law: opportunities of higher education institutions	229
Opoka Yu. V. Fear and outrage as drivers of the spread of manipulative messages.....	238
Pavlovska-Kravchuk V. A., Yehonska-Spenser N. O. Mentalization mechanisms as indicators of psychotherapeutic effectiveness in military personnel	246
Pytliuk-Smerechynska O. D. Dynamic mental health screening in the process of psychotherapeutic intervention.....	253
Piven V. V., Piven M. I. Pedagogical conditions for developing professional reliability of future pilots under blended learning.....	259
Ponomarenko Ya. S., Bihuniak A. O. Emotional-affective predictors of psychological resilience in police officers under extreme workload conditions.....	265
Pushkarova Ya. M. Structural model of research competence formation in the context of pharmaceutical education.....	273

Sklyarov O. M. Religiosity as coping behavior of military personnel in war conditions.....	280
Sustrietov A. S., Zghurska V. L., Tamozhska I. V. Implementation of the principles of academic integrity in the European educational space: practices in France and Germany.....	286
Tarasenko H. S., Logutina N. V., Maliar O. I. Psychological aspects of crisis, stress and loss in the personality ecosystem: a review of training programs.....	293
Tkachyshyna O. R. Psychological resilience of the individual in the context of mental health problems.....	306
Chaika G. V. Correlations between intolerance/tolerance to uncertainty and psychological well-being in the conditions of military aggression.....	312
Shvidun V. M. Cossack pedagogy in modern Ukrainian education.....	321
Shevchenko V. V., Botvina M. P. Value-meaning sphere as a resource of psychological resilience in stressful situations in modern youth.....	326
Shpak M. M., Kalitsynskyi V. S. The impact of conflict behaviour styles on the psycho-emotional state and professional burnout of bank employees.....	332
Yakovyshyna T. V. Forming the research competence of future primary school teachers in the process of studying the discipline "Basics of pedagogical research".....	340

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Андрущенко В. Ю.

здобувачка вищої освіти

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ORCID ID: 0009-0000-0093-7248

Дрозд О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ORCID ID: 0000-0001-8134-7353

У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд психологічних аспектів емоційного стану внутрішньо переміщених осіб у контексті воєнних подій та тривалої соціальної нестабільності. Актуальність дослідження зумовлена значним зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб в Україні та потребою у науково обґрунтованому розумінні специфіки їхніх емоційних переживань, психічного здоров'я й адаптаційних можливостей. Метою статті є узагальнення результатів сучасних українських наукових досліджень, присвячених аналізу емоційних станів внутрішньо переміщених осіб, а також визначення основних психологічних чинників, що впливають на формування дезадаптивних емоційних реакцій. Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення вітчизняних наукових джерел з проблем психологічної адаптації, стресу та психічної травматизації. У статті розкрито характерні прояви емоційного стану внутрішньо переміщених осіб, зокрема підвищений рівень тривожності, емоційне виснаження, депресивні переживання, а також тенденції до формування синдрому жертви та розладів адаптації. Проаналізовано вікову специфіку емоційних переживань і динаміку психологічного стану в умовах тривалого стресу. У результаті дослідження обґрунтовано доцільність комплексного психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб, спрямованого на стабілізацію емоційного стану, відновлення внутрішніх ресурсів та формування адаптивних стратегій подолання стресу. Висвітлено результати емпіричного дослідження емоційної сфери внутрішньо переміщених осіб, у процесі якого використано комплекс психодіагностичних методик, зокрема «Шкалу диференціації емоцій» К. Ізарда, шкалу ситуативної тривожності Спілбергера–Ханіна, шкалу оцінювання депресивних проявів У. Занга та опитувальник агресивності Кука–Медля. Результати діагностики продемонстрували високий рівень психоемоційного напруження, підвищену ситуативну тривожність, прояви депресивності та негативних емоцій. Дослідження підтверджує необхідність розроблення психокорекційних програм підтримки ВПО, основною метою яких буде стабілізація емоційного стану, зниження рівня стресу та підвищення рівня стресостійкості у цієї категорії осіб.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, емоційний стан, психічне здоров'я, психологічна адаптація, стрес, воєнна травматизація.

Andrushchenko V. Yu., Drozd O. V. Psychological aspects of the emotional state of internally displaced persons

The article presents a theoretical and analytical review of the psychological aspects of the emotional state of internally displaced persons in the context of war and prolonged social instability. The relevance of the study is determined by the significant increase in the number of internally displaced persons in Ukraine and the need for a scientifically grounded understanding of the specificity of their emotional experiences, mental health, and adaptive capacity. The purpose of the article is to generalize the results of contemporary Ukrainian scientific studies devoted to the analysis of the emotional states of internally displaced persons and to identify key psychological factors contributing to the development of maladaptive emotional reactions. The methodological framework of the study includes theoretical analysis, systematization, and generalization of national scientific sources addressing issues of psychological adaptation, stress, and traumatic experiences. The article highlights the characteristic manifestations of the emotional state of internally displaced persons,

including increased anxiety, emotional exhaustion, depressive experiences, as well as tendencies toward the formation of victim syndrome and adjustment disorders. Particular attention is paid to age-related differences in emotional experiences and to the dynamics of psychological states under conditions of prolonged stress. The findings substantiate the necessity of comprehensive psychological support for internally displaced persons, aimed at stabilizing their emotional state, restoring internal psychological resources, and developing adaptive coping strategies. The results of the study may serve as a theoretical basis for the improvement of psychological assistance programs for internally displaced persons in conditions of long-term crisis. The article presents the results of an empirical study of the emotional sphere of internally displaced persons (IDPs), in which a set of psychodiagnostic methods was used, including the «Differential Emotions Scale» by C. Izard, the State-Trait Anxiety Inventory by Spielberger–Hanin, the Depression Self-Rating Scale by U. Zung, and the Aggression Questionnaire by Cook–Medley. The diagnostic results demonstrated a high level of psycho-emotional tension, elevated situational anxiety, manifestations of depression, and negative emotions. The study confirms the need to develop psychocorrectional support programs for IDPs, aimed primarily at stabilizing their emotional state, reducing stress levels, and increasing stress resilience among this population.

Key words: internally displaced persons, emotional state, mental health, psychological adaptation, stress, war-related trauma.

Вступ. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентні за масштабами процеси внутрішнього переміщення населення, що, у свою чергу, зумовило загострення широкого спектра психологічних проблем, пов'язаних з переживанням втрати звичного життєвого простору, порушенням соціальних зв'язків, тривалим впливом стресогенних чинників та невизначеністю майбутнього. Внутрішньо переміщені особи (ВПО) опинилися в умовах хронічної психоемоційної напруги, яка негативно позначається на їхньому емоційному стані, психічному здоров'ї та адаптаційному потенціалі. Актуальність дослідження психологічних аспектів емоційного стану ВПО зумовлена необхідністю науково обґрунтованого розуміння специфіки емоційних переживань цієї соціальної групи, а також потребою у розробленні ефективних психопрофілактичних і психокорекційних підходів. Як засвідчують дослідження українських науковців, емоційний стан ВПО характеризується підвищеним рівнем тривожності, депресивних проявів, емоційної нестабільності, а також тенденцією до формування дезадаптивних психологічних реакцій, зокрема синдрому жертви та розладів адаптації.

Дослідженню психологічних аспектів емоційного стану внутрішньо переміщених осіб присвятили свої праці Л. Карамушка та Т. Карамушка [1], Б. Плєскач та В. Уркаєв [2], Л. Федотова [3], Л. Страшок [4], Д. Зубцов [5], А. Асанова-Нохі та І. Асанов [6]. У роботах цих дослідни-

ків виокремлено основні підходи до вивчення психічного здоров'я ВПО, проаналізовано специфіку прояву «синдрому жертви» у цієї категорії осіб, виявлено особливості емоційних переживань та психологічного стану внутрішньо переміщених осіб. Незважаючи на значний науковий інтерес до вивчення цієї теми, недостатньо розкритою залишається проблема діагностики емоційної сфери ВПО та порівняння показників психологічного стану внутрішньо переміщених осіб у 2014 (з початком антитерористичної операції) та у 2022 роках (з початком повномасштабного вторгнення РФ в Україну), що зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Метою статті є теоретико-аналітичне осмислення психологічних аспектів емоційного стану внутрішньо переміщених осіб на основі узагальнення результатів сучасних українських наукових досліджень.

Методи та методики дослідження. У статті використано комплекс загальнонаукових і психологічних методів дослідження, зокрема теоретичний аналіз, систематизацію, порівняння та узагальнення наукових джерел, присвячених проблемі психологічного стану внутрішньо переміщених осіб. Методологічну основу дослідження становлять концепції психічного здоров'я, психологічної адаптації, стресу та психологічної травми, розроблені у вітчизняній психологічній науці. У процесі проведення емпіричного дослідження емоційної сфери внутрішньо переміщених осіб було використано систему психодіагностич-

них методик, зокрема «Шкалу диференціації емоцій» К. Ізарда, методику визначення рівня ситуативної тривожності Спілбергера–Ханіна, шкалу оцінювання депресивних проявів за У. Зангом, шкалу ворожості Кука–Медлея.

Результати. Узагальнення результатів українських наукових досліджень засвідчує, що емоційний стан внутрішньо переміщених осіб формується як наслідок тривалої дії багаторівневих психотравмувальних чинників, серед яких провідне місце посідають переживання воєнної загрози, вимушене порушення життєвої безперервності, втрата звичних соціальних ролей і дефіцит відчуття стабільності. Як показує емпіричне дослідження Л. Карамушки та Т. Карамушки, психічне здоров'я ВПО характеризується зниженням показників психологічного благополуччя, зростанням рівня емоційного виснаження та хронічної тривожності, що негативно позначається на здатності особистості до саморегуляції та конструктивного подолання стресу [1, с. 48–60; 10]. Серед найпоширеніших психологічних проблем, з якими стикаються переселенці та члени їхніх сімей, дослідники виокремлюють почуття розгубленості, смутку, тривоги; втрату життєвих перспектив і сенсу діяльності; страх за власну безпеку та безпеку близьких; емоційні травми, пов'язані з досвідом війни чи спогляданням її наслідків; провину та безпорадність, що виникають через залежність від зовнішньої допомоги; відчуття втрати контролю над життям і руйнування колективної ідентичності; зниження самооцінки, ізоляцію та відчуття самотності; вимушену необхідність швидкої адаптації до нових соціально-побутових умов; втрату соціальних зв'язків, домашніх улюбленців і особистого простору; погіршення концентрації уваги та критичного мислення на тлі хронічного стресу; невротичні реакції та психосоматичні або психотичні прояви унаслідок тривалого напруження.

Зазначені емоційні порушення мають тенденцію до накопичення та ускладнення за умов пролонгованої соціальної нестабільності. Л. Страшок у своєму дослідженні наголошує на тому, що психологічний стан ВПО є динамічним і нестійким, а емоційні реакції можуть варіюватися від гострих афек-

тивних сплесків до станів емоційної апатії та психічного виснаження. Авторка підкреслює, що відсутність прогнозованості майбутнього та невизначеність життєвих перспектив істотно підвищують рівень внутрішньої напруги, сприяючи формуванню дезадаптивних емоційних патернів [4, с. 63–72].

Згідно з класифікацією Ю. Пилипаса, психоемоційні стани внутрішньо переміщених осіб, здатні спричиняти емоційну нестабільність та втрату самоконтролю, включають:

- втрату автономності, коли особа відчуває, що не контролює події та «пливе за течією»;
- втрату суб'єктивності, коли всі рішення приймаються без її участі;
- порушення ідентичності та труднощі з концентрацією уваги;
- страх відторгнення та відчуття «Я – чужий»;
- хронічне відчуття небезпеки та беззахисності;
- перебування у ролі «жертви» та схильність шукати зовнішніх винуватців;
- агресивні реакції та постійне відчуття злості;
- низьку самооцінку, почуття провини та прояви «комплексу вцілілого»;
- психосоматичні розлади та адиктивну поведінку як форму компенсації посттравматичного синдрому [5, с. 10–11].

Важливим аспектом аналізу емоційного стану внутрішньо переміщених осіб є проблема психологічної адаптації. За даними Л. Федотової, у значної частини ВПО фіксуються розлади адаптації, що проявляються у вигляді стійких емоційних порушень, зокрема підвищеної дратівливості, депресивних реакцій, емоційної лабільності та труднощів у встановленні соціальних контактів. Такі стани, на думку дослідниці, ускладнюють інтеграцію ВПО у нове соціальне середовище та підвищують ризик хронізації психологічних проблем [3, с. 98–105]. Порушення емоційної регуляції у постраждалих осіб може мати різні прояви: апатію, втрату інтересу до колишніх захоплень, пригнічення, хронічну втому, дратівливість, імпульсивні спалахи гніву, емоційні перепади, відчуття постійної небезпеки, а також розвиток фобічних або іпохондричних симптомів.

Депресія є одним з найпоширеніших психічних розладів у світі. Вона трактується як афективний стан, що супроводжується негативними емоціями, порушенням мотивації та когнітивних процесів, а також пасивною поведінкою. Найтипівішими ознаками депресії є занижена самооцінка, почуття безнадії та пригніченості, емоційне й фізичне виснаження, переважання песимістичних оцінок майбутнього. За даними експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, депресивні стани у світі переживають приблизно 500 мільйонів осіб. Статистичні дані свідчать про те, що найбільше схильні до депресії люди віком від 20 до 59 років, причому найвищий рівень поширеності спостерігається у групі 20–39 років [5, с. 77]. Наслідки депресії можуть охоплювати як психологічну, так і фізичну сфери, а іноді призводити до суїцидальних тенденцій, що зумовлює потребу в глибокому міждисциплінарному вивченні цієї проблеми, особливо в умовах збройного конфлікту та масового переміщення населення. Масштабне переміщення населення та зростання кількості ВПО розглядається як важливий фактор ризику виникнення та поглиблення депресії.

Дослідження А.-М. Асанової-Нохі, І. Асанова свідчать про те, що у групі підвищеного ризику щодо розвитку депресії перебувають як внутрішньо, так і зовнішньо переміщені особи. Найбільш вразливими є переселенці зі східних регіонів України, особливо ті, хто тимчасово втратив роботу [6]. Особливої уваги заслуговує гендерний аспект психічного здоров'я ВПО. Дослідження свідчать про вищу вразливість жінок до розвитку депресивних і тривожних станів порівняно з чоловіками тієї ж соціальної категорії. Така тенденція, на думку науковців, пояснюється специфікою гендерно зумовлених стресів. Серед них – загострений страх перед сексуальним насильством, втрата соціальної підтримки, підвищене почуття відповідальності за дітей, літніх родичів, фінансова нестабільність та емоційна самотність. Аналізуючи депресію як складову частину емоційно-регулятивного компонента психічного стану внутрішньо переміщених осіб, маємо зазначити, що значна частка переселенців, які зверта-

ються по професійну психологічну допомогу, характеризується наявністю виражених депресивних симптомів та високого рівня стресу.

Про психологічну травматизацію внутрішньо переміщених осіб можна судити за рівнем поширення психологічного дистресу, що пов'язаний з порушеннями адаптації та є наслідком надмірного травматичного впливу. За даними 2018 року, психологічний дистрес спостерігався у 24,8% обстежених ВПО, що практично не відрізняється від показника місцевого населення (26,1%). У 2016 році частка ВПО з проявами дистресу становила 58%, тоді як серед основного населення – 29,8%. Сучасні дані свідчать про те, що приблизно кожен четвертий переселенець демонструє ознаки порушень адаптації внаслідок травматичного досвіду [2, с. 173–174].

Задля оцінки специфіки емоційної сфери внутрішньо переміщених осіб ми провели психологічне дослідження у період з вересня по грудень 2024 року з використанням дистанційного формату збору даних за допомогою онлайн-платформи Google Forms. У дослідженні взяли участь 60 осіб віком від 30 до 45 років. Гендерний склад вибірки представлений 35 жінками, що становить 58,3%, та 25 чоловіками (41,7%). Усі респонденти на момент проведення дослідження проживали на території Миколаївської (9), Херсонської (19), Луганської (11) та Донецької (21) областей України.

У межах дослідження, спрямованого на виявлення домінування негативних емоційних патернів у внутрішньо переміщених осіб, було проведено комплексне емпіричне вивчення особливостей їхньої емоційної сфери. Основною метою роботи стало визначення типових емоційних станів респондентів та встановлення провідних емоційних компонентів, які формують індивідуальний емоційний профіль ВПО. Для реалізації поставлених завдань було використано систему психодіагностичних методик, зокрема «Шкалу диференціації емоцій» К. Ізарда, методику визначення рівня ситуативної тривожності Спілбергера–Ханіна, шкалу оцінювання депресивних проявів за У. Зангом, шкалу ворожості Кука–Медлея.

Першим психодіагностичним інструментом, використаним у дослідженні, стала мето-

дика К. Ізарда «Шкала диференціації емоцій». За її допомогою було здійснено оцінку домінування позитивних і негативних емоцій у внутрішньо переміщених осіб. Результати діагностування за цією методикою представлені у табл. 1.

На наступному етапі дослідження було проведено оцінювання рівня ситуативної тривожності за допомогою першої частини шкали тривожності Спілбергера–Ханіна, яка містить 20 діагностичних тверджень. Ця методика застосовувалася задля виявлення актуального рівня емоційного напруження та його відмінностей між групами внутрішньо переміщених осіб (рис. 1).

Аналіз показав, що в обох групах переважає високий рівень ситуативної тривожності. Це вказує на значне емоційне напруження, внутрішню напруженість і відчуття занепокоєння. Подібний стан може трансформуватися у хронічну тривожність, що становить загрозу психічному здоров'ю через підвищення ризику невротичних і депресивних розладів. Він також може супроводжуватися панічними реакціями, порушеннями сну, розладами харчової поведінки та психосоматичними проявами.

Подальшим етапом дослідження стало визначення рівня депресивних проявів за допомогою шкали самооцінки депресії

Таблиця 1

Результати діагностування за методикою «Шкала диференціації емоцій» К. Ізарда

Показники	2014 рік	Рівень	2022 рік	Рівень
Індекс позитивних емоцій	26,5	Помірний	25	Помірний
Індекс гострих негативних емоцій	37	Сильний	30	Виражений
Індекс тривожно-депресивних емоцій	24,4	Виражений	20	Помірний
Найбільш виражені базові емоції	Горе, відраза, інтерес	—	Інтерес, горе	—
Найменш виражені базові емоції	Радість, сором	—	(менш інтенсивні порівняно з 2014 роком)	—
Загальна характеристика емоційного стану	Вищий рівень інтенсивності і різноманітність емоцій; високий рівень гострих негативних переживань	—	Вищий рівень вираження емоцій, але менш інтенсивні негативні прояви	—

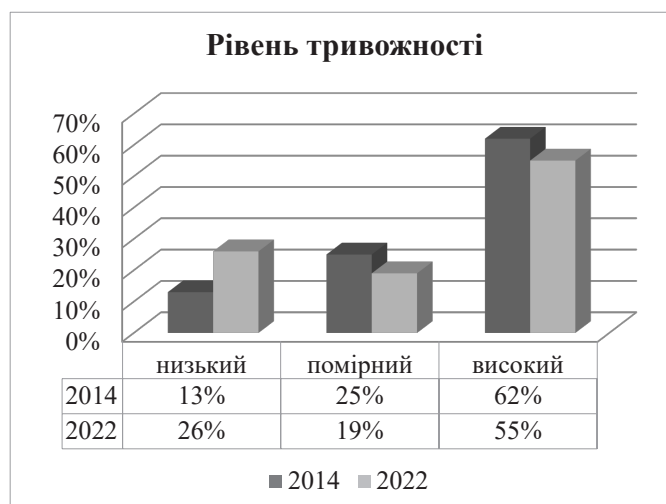


Рис. 1. Рівень ситуативної тривожності досліджуваних

У. Занга. Ця методика дає змогу оцінити не лише психологічні, але й соматичні, поведінкові та афективні прояви депресивного стану. Обробка результатів відповідно до ключа дала змогу встановити рівні депресивності в опитаних і оцінити стабільність їхнього психоемоційного функціонування (рис. 2).

Як бачимо з даних рис. 2, психічний стан у межах норми зафіксовано у 36% переселенців 2014 року та у 41% переселенців 2022 року, що свідчить про відсутність виражених депресивних проявів у значної частини вибірки. Легкі депресивні прояви виявлено у 39% ВПО 2014 року, тоді як серед ВПО 2022 року цей показник становив 22%. Помірний рівень депресії зафіксовано у 19% респондентів обох груп, що свідчить про подібний рівень психоемоційного напруження незалежно від часу вимушеного переселення. Високі показники депресії (за самозвітом) виявлено у 18% ВПО 2022 року та лише у 6% ВПО 2014 року. Ймовірно, це

пов'язано з більш інтенсивними психотравмуючими впливами останньої хвилі переміщення, зокрема масованими обстрілами цивільних об'єктів, втратою житла або близьких.

Для оцінки рівнів агресивності та ворожості серед переселенців обох хвиль (2014 та 2022 років) використано опитувальник Кука–Медлея, що дає змогу визначити схильність до агресивних і ворожих форм поведінки (табл. 2).

За результатами аналізу субшкали цинізму встановлено, що серед внутрішньо переміщених осіб, які отримали статус у 2022 році, високий рівень цієї характеристики зафіксовано у 26% опитаних, що на 4% перевищує аналогічний показник у групі ВПО 2014 року (22%). Середній рівень з тенденцією до зростання було виявлено у 19% представників групи 2022 року та у 16% респондентів першої хвилі переміщення. Показники середнього рівня з орієнтацією на зниження спостеріга-

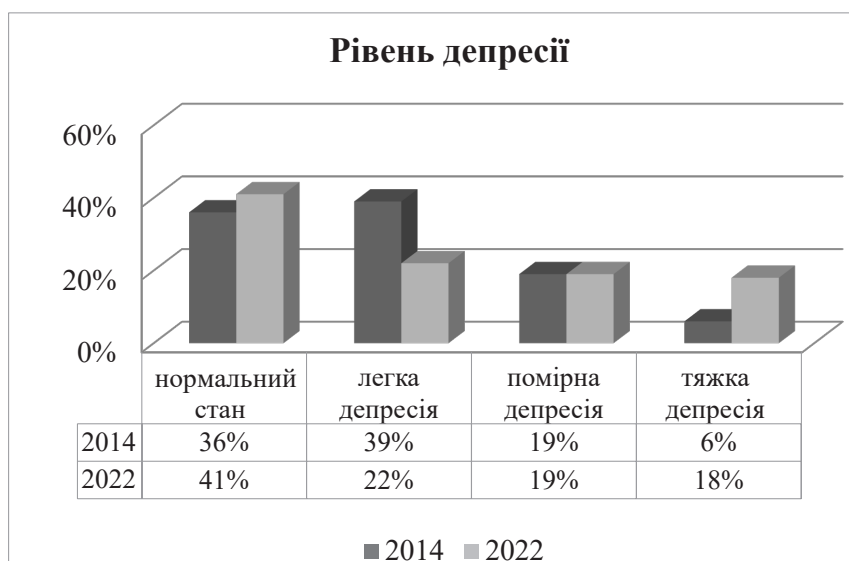


Рис. 2. Аналіз результатів дослідження рівня депресії у ВПО 2014 та 2022 років

Таблиця 2

Результати діагностики рівня агресивності та ворожості серед переселенців обох хвиль (2014 та 2022 роки) за опитувальником Кука–Медлея

Рівень	Шкала цинізму		Шкала агресивності		Шкала ворожості	
	2014 рік (%)	2022 рік (%)	2014 рік (%)	2022 рік (%)	2014 рік (%)	2022 рік (%)
Високий	22	26	33	12	21	13
Середній з тенденцією до високого	16	19	19	28	18	12
Середній з тенденцією до низького	25	28	23	16	13	36
Низький	37	27	25	44	48	39

лися у 28% учасників другої групи та у 25% – першої. Водночас найвищу частку осіб з низьким рівнем цинізму зафіксовано серед ВПО 2014 року – 37%, тоді як у групі 2022 року цей показник становив 27%.

Отримані дані комплексної психодіагностики із застосуванням методик К. Ізарда, Спілбергера–Ханіна, В. Занга та Кука–Медлєя засвідчили, що внутрішньо переміщені особи обох хвиль перебувають у стані вираженого психоемоційного напруження, яке проявляється у формі тривожних, депресивних і стресових реакцій.

Респонденти, переміщені у 2014 році, характеризуються більш глибокими та стійкими негативними переживаннями, підвищеними показниками агресивності та домінуванням негативного емоційного фону, що зумовлено тривалістю впливу травматичних подій і накопиченим емоційним виснаженням. Водночас серед ВПО 2022 року частіше фіксуються підвищена ситуативна тривожність та окремі депресивні прояви, які відображають реакцію на гострий стрес і процес первинної психологічної адаптації.

Узагальнені результати підтверджують актуальність упровадження цілеспрямованих програм психологічної допомоги та соціально-психологічної підтримки, спрямованих на стабілізацію емоційного стану переселенців і підвищення їхніх адаптаційних ресурсів.

Висновки. Емоційний стан внутрішньо переміщених осіб формується під впливом комплексу соціальних, психологічних та травматичних чинників, зумовлених вимушеним переселенням, втратою звичного життєвого середовища, порушенням соціальних зв'язків і тривалим перебуванням у ситуації невизначеності. Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що для ВПО характерними є підвищений рівень тривожності, емоційної

напруги, депресивних проявів, почуття безпорадності та зниження суб'єктивного відчуття психологічної безпеки.

З'ясовано, що емоційні порушення у внутрішньо переміщених осіб мають не лише ситуативний, але й пролонгований характер, що значною мірою ускладнює процес їхньої соціально-психологічної адаптації. Особливо вразливими в цьому контексті виступають особи, які зазнали безпосереднього впливу бойових дій, втратили близьких або житло, а також ті, хто позбавлений стабільної соціальної підтримки. Водночас дослідження свідчать про те, що наявність розвинених копінг-стратегій, підтримка з боку родини та громади, а також доступ до психологічної допомоги істотно знижують інтенсивність негативних емоційних переживань.

Аналіз отриманих показників свідчить про те, що у респондентів, які стали внутрішньо переміщеними особами у 2014 році, негативно забарвлена емоційна реактивність проявляється інтенсивніше, ніж у представників групи 2022 року. Одним з можливих пояснень є фактор раптовості подій: переселенці 2014 року опинилися в умовах різких життєвих змін без попередньої психологічної готовності, тоді як події 2022 року відбувалися на тлі вже наявного досвіду війни в країні.

Водночас у значної частини опитаних обох вибірок зафіксовано підвищений рівень тривожності, що наочно відображено у графічних результатах дослідження. Це вказує на актуальність надання професійної психологічної допомоги та проведення корекційної роботи. Тривалий стан тривоги може спричиняти серйозні наслідки: психосоматичні розлади, емоційне виснаження, панічні стани, порушення сну й апетиту, а також розвиток депресивних проявів, які іноді здатні трансформуватися в адиктивні або суїцидальні тенденції.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л., Карамушка Т. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. Організаційна психологія. *Економічна психологія*. 2022. № 2 (26). С. 48–60.
2. Плєскач Б., Уркаєв В. Складові технології психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам, спрямованої на подолання травматичного досвіду. Актуальні проблеми психології. 2019. Вип. 15. Т. 3. С. 171–205.
3. Федотова Л. Психологічні особливості розладів адаптації у внутрішньо переміщених осіб. Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету. *Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 98–105.

4. Страшок Л. Динаміка психологічного стану внутрішньо переміщених осіб в умовах соціальної нестабільності. Психологічний журнал. 2021. № 4. С. 63–72.
5. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського. Психологічні науки. 2016. № 1 (16). С. 77–81.
6. Asanova A.-M., Asanov I., Buenstorf G. Mental Health and Stress Level of Ukrainians Seeking Psychological Help Online. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. Is. 11. URL: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)09141-7](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)09141-7) (дата звернення: 13.02.2026).

References

1. Karamushka, L., & Karamushka, T. (2022). Empiryczne doslidzhennia osoblyvostei psyykhichnoho zdorovia vymushenykh “vnutrishnykh” pereselentsiv v umovakh viiny. [Empirical Study of the Mental Health Characteristics of Internally Displaced Persons in Wartime Conditions]. *Orhanizatsiina psyykholohiia. Ekonomichna psyykholohiia*. 2 (26), 48–60 [in Ukrainian].
2. Pleskach, B., & Urkaiev, V. (2019). Skladovi tekhnolohii psyykholohichnoi dopomohy vnutrishno peremishchenym osobam, spriamovanoi na podolannia travmatychnoho dosvidu. [Components of the Psychological Support Technology for Internally Displaced Persons Aimed at Overcoming Traumatic Experience]. *Aktualni problemy psyykholohii*. 15, 171–205 [in Ukrainian].
3. Fedotova, L. (2023). Psyykholohichni osoblyvosti rozladiv adaptatsii u vnutrishno peremishchenykh osib. [Psychological Characteristics of Adjustment Disorders in Internally Displaced Persons]. *Naukovyi visnyk Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seriya: Psyykholohiia, 2, 98–105 [in Ukrainian].
4. Strashok, L. (2021). Dynamika psyykholohichnoho stanu vnutrishno peremishchenykh osib v umovakh sotsialnoi nestabilnosti. [Dynamics of the Psychological State of Internally Displaced Persons under Conditions of Social Instability]. *Psyykholohichni zhurnal*. 4, 63–72 [in Ukrainian].
5. Zubtsov, D. (2016). Depresii: vyznachennia ta symptomatyka. [Depression: Definition and Symptomatology]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. Sukhomlynskoho*. Psyykholohichni nauky. 1 (16), 77–81 [in Ukrainian].
6. Asanova, A.-M., & Asanov, I. et. al. (2023). Mental Health and Stress Level of Ukrainians Seeking Psychological Help Online. *Heliyon*. 9, 11. Retrieved from: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)09141-7](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)09141-7) (accessed: 13.02.2026) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІСЛЯ БОЙОВИХ ДІЙ

Анплєєв А. Б.

аспірант

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ORCID ID: 0009-0001-9090-0728

У статті здійснено теоретичне узагальнення проблеми психологічної підтримки військовослужбовців як чинника їх соціально-психологічної адаптації та відновлення психічної стійкості після участі в бойових діях. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційних навантажень на військовослужбовців та поширенням дезадаптаційних проявів у післябойовий період. Метою статті є наукове обґрунтування ролі психологічної підтримки у процесі подолання соціально-психологічних труднощів та стабілізації психічного стану військовослужбовців. У роботі використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та контент-аналізу наукових джерел. Узагальнено сучасні підходи до розуміння психічної стійкості, адаптаційного потенціалу та механізмів відновлення після бойового стресу. Обґрунтовано, що психологічна підтримка має розглядатися як безперервна багаторівнева система, яка включає профілактичний, супровідний і реабілітаційний компоненти. Визначено такі ключові чинники її ефективності: своєчасність, системність, індивідуалізація та інтеграція ресурсів соціального середовища.

Наукова новизна полягає в уточненні структури психологічної підтримки та обґрунтуванні її безперервного характеру як умови ефективної адаптації. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання під час розроблення програм психологічної допомоги військовослужбовцям.

Ключові слова: психологічна підтримка, військовослужбовці, соціально-психологічна адаптація, психічна стійкість, бойовий досвід, психологічна реабілітація.

Anplieiev A. B. Psychological support for military personnel in the process of socio-psychological adaptation after combat operations

This article presents a theoretical synthesis of the issue of psychological support for military personnel as a key factor in their socio-psychological adaptation and the restoration of mental resilience after participation in combat operations. The relevance of the study is driven by the increasing psycho-emotional burden placed on service members and the growing prevalence of maladaptive responses during the post-combat period. The aim of the article is to provide a scientific justification of the role of psychological support in overcoming socio-psychological difficulties and stabilizing the mental state of military personnel. The study employs a set of theoretical methods, including analysis, synthesis, comparison, systematization, and content analysis of scholarly sources. Contemporary approaches to understanding psychological resilience, adaptive capacity, and mechanisms of recovery from combat-related stress are generalized.

It is argued that psychological support should be conceptualized as a continuous, multi-level system encompassing preventive, operational (supportive), and rehabilitative components. The key determinants of its effectiveness are identified as timeliness, systemic organization, individualization, and the integration of social environment resources.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the structure of psychological support and substantiating its continuous nature as a prerequisite for effective adaptation. The practical significance of the findings consists in their potential application in the development and improvement of psychological support programs for military personnel.

Key words: psychological support, military personnel, socio-psychological adaptation, mental resilience, combat experience, psychological rehabilitation.

Вступ. Сучасні воєнно-політичні умови зумовлюють істотне зростання психоемоційних навантажень на військовослужбовців, що актуалізує проблему збереження та віднов-

лення їхнього психічного здоров'я. Виконання бойових завдань у ситуаціях підвищеного ризику, невизначеності та тривалого стресу спричиняє глибокі зміни у функціонуванні

психіки, які проявляються не лише під час служби, але й після її завершення [2, с. 559].

У контексті сучасних наукових підходів психічна стійкість військовослужбовця розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає здатність зберігати відносну стабільність емоційного стану, когнітивної діяльності та поведінкової регуляції за умов тривалого екстремального впливу, а також відновлювати психологічну рівновагу після його завершення. Виклики та труднощі в соціально-психологічній адаптації військовослужбовців вивчали Л. Бебеза, Г. Пріб, Я. Раєвська, проблеми соціальної адаптації військовослужбовців у післявоєнний період в Україні аналізували К. Куркова, Л. Луценко-Миськів, питання готовності сімей до повернення учасників бойових дій додому є предметом наукових пошуків А. Дулі, Т. Лях, Т. Спіріної. Водночас соціально-психологічна адаптація постає як динамічний процес активного узгодження внутрішніх ресурсів особистості з вимогами соціального середовища, що змінюється, і передбачає перебудову системи цінностей, соціальних ролей, форм взаємодії та життєвих стратегій. Порушення цього процесу у військовослужбовців після участі в бойових діях набувають системного характеру та потребують цілеспрямованого науково обгрунтованого втручання [3, с. 111].

У післябойовий період ці зміни часто набувають форми соціально-психологічної дезадаптації, що проявляється у порушеннях емоційної регуляції, міжособистісної взаємодії та зниженні здатності до ефективного функціонування в цивільному середовищі [14, с. 211–221].

У науковій літературі психічна стійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність протистояти стресогенним впливам і відновлювати внутрішню рівновагу. Водночас соціально-психологічна адаптація визначається як динамічний процес узгодження внутрішніх ресурсів з вимогами середовища. Актуальність дослідження зумовлена тим, що за відсутності системної психологічної підтримки наслідки бойового досвіду можуть трансформуватися у стійкі дезадаптаційні стани, що негативно позначаються не лише на психічному здоров'ї

окремого військовослужбовця, але й на функціонуванні військових підрозділів, сімейних систем і соціальних спільнот. Водночас сучасна наукова практика засвідчує, що ефективно організована психологічна підтримка здатна виконувати не лише компенсаторну, але й ресурсну функцію, сприяючи особистісному зростанню, підвищенню рівня усвідомлення власного бойового досвіду та формуванню конструктивних стратегій життєвого планування після завершення бойової діяльності [13, с. 220].

Попри значну кількість досліджень, питання психологічної підтримки як системного чинника адаптації та відновлення психічної стійкості потребує подальшого теоретичного узагальнення. Звернення до проблеми психологічної підтримки військовослужбовців у контексті їхньої соціально-психологічної адаптації та відновлення психічної стійкості після участі в бойових діях є науково обгрунтованим і соціально значущим. Дослідження цієї проблематики сприяє поглибленню теоретичних уявлень про механізми адаптації та відновлення в умовах екстремального досвіду й створює підґрунтя для удосконалення системи психологічної допомоги військовослужбовцям відповідно до сучасних викликів [12, с. 305].

Метою статті є теоретичне обгрунтування ролі психологічної підтримки у процесі соціально-психологічної адаптації військовослужбовців після участі в бойових діях.

Методи та методики дослідження. Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що психологічна підтримка військовослужбовців є ключовим чинником ефективної соціально-психологічної адаптації після участі в бойових діях. На відміну від підходів, у яких психологічна допомога розглядається переважно як етап післябойової реабілітації, у цьому дослідженні вона трактується як безперервний процес, що охоплює всі етапи військової діяльності. Встановлено, що психологічна підтримка має багаторівневу структуру та включає профілактичний компонент (підготовка до стресових впливів), супровідний компонент (підтримка під час служби) та реабілітаційний компонент (відновлення після бойового досвіду).

Порівняльний аналіз праць сучасних дослідників показав, що ефективність адаптації значною мірою залежить не лише від змісту психологічних інтервенцій, але й від їхньої системності та безперервності. Особливого значення набуває інтеграція ресурсів соціального середовища, зокрема сім'ї, військового колективу та соціальних інституцій. Такий підхід дає змогу розглядати психологічну підтримку як цілісну систему, що функціонує на індивідуальному, груповому та соціальному рівнях. Водночас встановлено, що значна частина досліджень має описовий характер і не містить достатнього рівня узагальнення або моделювання процесів психологічної підтримки. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку теоретичних і емпіричних досліджень у цьому напрямі. Проблеми соціально-психологічної адаптації військовослужбовців після участі у бойових діях зумовили значне зростання наукових досліджень у цій сфері. Зокрема, А. Дуля висвітлювала питання соціальної підтримки військовослужбовців та їхніх сімей через участь недержавних організацій. Вивчення вікових особливостей адаптаційних процесів учасників бойових дій здійснювала О. Мельник, що дало змогу окреслити специфіку індивідуальних механізмів відновлення психічної стійкості. Проблематика регулювання гендерних взаємин у Збройних силах України, специфіка соціальної профілактики гендерних стереотипів серед військовослужбовців і чинники їх виникнення були предметами досліджень Т. Лях та Т. Спіріної [4, с. 24]. Особливості комплексної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій аналізували Ю. Бриндіков, А. Дуля та Т. Спіріна, акцентуючи увагу на інтеграції психологічних, соціальних та медичних компонентів підтримки. Соціально-психологічні виклики та труднощі адаптації військовослужбовців вивчали Л. Бегеза, Г. Пріб та Я. Раєвська, що дає змогу виявити ключові бар'єри та ресурси адаптаційного процесу [11, с. 159–163]. Проблеми соціальної адаптації у післявоєнний період в Україні аналізували К. Куркова та Л. Луценко-Миськів, зосереджуючи увагу на структурі підтримки та соціальних механізмах інтеграції військовослужбовців у мирне

життя. Питання готовності сімей до повернення учасників бойових дій та їхній вплив на ефективність соціально-психологічної адаптації досліджували А. Дуля, Т. Лях та Т. Спіріна, що підкреслює міжсистемний характер підтримки та необхідність координації між військовими, психологічними службами й соціальними структурами [6, с. 39]. Таким чином, сучасна наукова література формує комплексний підхід до розуміння соціально-психологічної адаптації військовослужбовців і визначає психологічну підтримку як ключовий чинник ефективного відновлення психічної стійкості після участі у бойових діях.

Результати. Сучасні умови військової діяльності характеризуються інтенсивним психоемоційним навантаженням, що формує передумови для виникнення соціально-психологічних труднощів у військовослужбовців. Участь у бойових діях супроводжується тривалим впливом стресогенних чинників, що зумовлює порушення емоційної регуляції, когнітивного функціонування та соціальної взаємодії. У цьому контексті соціально-психологічна адаптація виступає як багаторівневий процес, що охоплює емоційний, когнітивний, мотиваційний і поведінковий компоненти. Проведений аналіз показує, що відновлення психічної стійкості залежить не лише від індивідуальних ресурсів особистості, але й від організації системної психологічної підтримки на всіх етапах військової діяльності [9, с. 309–316].

На відміну від підходів, у яких психологічна допомога розглядається переважно як етап післябойової реабілітації, результати цього дослідження дають змогу обґрунтувати її як безперервний процес, що включає допідготовчий, операційний та післяопераційний етапи. Такий підхід узгоджується з положеннями про комплексність реабілітації, однак розширює їх за рахунок включення профілактичного компоненту, що забезпечує формування стресостійкості ще до участі в бойових діях [4, с. 29].

Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців передбачає стабілізацію емоційного стану, зниження рівня тривожності та агресивності, відновлення міжособистісних зв'язків і розвиток здатності до саморегуляції. У працях

науковців адаптація розглядається переважно як післявоєнний процес інтеграції у цивільне середовище, однак результати проведеного аналізу свідчать про те, що її ефективність значною мірою визначається попереднім досвідом психологічної підтримки під час служби.

Встановлено, що психологічна підтримка має багаторівневу структуру, яка включає профілактичний, супровідний і реабілітаційний компоненти. Такий підхід частково представлений у дослідженнях, присвячених реабілітації військовослужбовців, проте в них недостатньо розкрито взаємозв'язок між цими компонентами. У цьому дослідженні обґрунтовано, що саме їх інтеграція забезпечує безперервність адаптаційного процесу та підвищує його ефективність [6, с. 43].

Основними детермінантами ефективності психологічної підтримки визначено своєчасність її надання, безперервність супроводу, системність організації та врахування індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців. Отримані результати узгоджуються з висновками О. Кокуна щодо значення адаптаційних можливостей особистості, однак доповнюють їх положенням про необхідність інтеграції соціальних ресурсів у процес підтримки [5, с. 355].

Окрему увагу приділено ролі соціального середовища у процесі адаптації. У дослідженнях А. Дулі, Т. Лях та Т. Спіріної підкреслюється значення сім'ї як ресурсу підтримки, проте в них недостатньо розкрито механізми взаємодії між різними рівнями соціальної підтримки. У межах цього дослідження психологічна підтримка розглядається як екосистемна модель, що включає індивідуальний, груповий і соціальний рівні, що дає змогу забезпечити більш ефективну інтеграцію військовослужбовця у мирне середовище. Важливим напрямом психологічної підтримки є подолання посттравматичних реакцій, зокрема тривожності, дезадаптивних форм поведінки та соціальної ізоляції. У науковій літературі (Титаренко та ін.) акцентується увага на застосуванні психотерапевтичних методик, однак результати даного дослідження свідчать про доцільність їх поєднання з психоедукаційними та соціально орієнтованими підходами, що забезпечує більш стійкий адаптаційний ефект [8, с. 117].

Важливим напрямом психологічної підтримки є подолання посттравматичних реакцій, зокрема тривожності, дезадаптивних форм поведінки та соціальної ізоляції. У науковій літературі (Т. Титаренко та ін.) акцентується увага на застосуванні психотерапевтичних методик, однак результати цього дослідження свідчать про доцільність їх поєднання з психоедукаційними та соціально орієнтованими підходами, що забезпечує більш стійкий адаптаційний ефект [8, с. 117].

У практичному вимірі доведено, що системно організована психологічна підтримка сприяє зниженню рівня дезадаптивних проявів, підвищенню стресостійкості та формуванню адаптивних стратегій поведінки. Це, у свою чергу, позитивно впливає на професійну ефективність військовослужбовців і якість їх соціальної інтеграції. Отримані результати узгоджуються з положеннями про роль психологічних ресурсів у забезпеченні діяльності, проте розширюють їх у контексті післябойової адаптації [7, с. 265].

У практичному аспекті системно організована психологічна підтримка підвищує ефективність адаптаційного процесу, знижує ризик розвитку посттравматичних та дезадаптивних проявів, забезпечує соціально-психологічну інтеграцію, професійну самореалізацію та розвиток конструктивних моделей поведінки. Вжиття таких заходів у військових колективах дає змогу не лише підтримати психічне здоров'я військовослужбовців, але й підвищити рівень професійної ефективності, командної взаємодії та готовності до виконання складних завдань у мирному та кризовому середовищі [7, с. 265].

Наукова новизна дослідження полягає в розробленні комплексного підходу до психологічної підтримки військовослужбовців у процесі соціально-психологічної адаптації після бойових дій, який поєднує індивідуальні, групові та сімейно-орієнтовані інтервенції. Вперше уточнено механізми адаптації з урахуванням бойового стресу, копінг-стратегій, соціальної підтримки та психологічної резильєнтності, а також визначено критерії ефективності психологічного супроводу та профілактики дезадаптивних станів. Емпіричну базу становили понад 150 військовослужбовців, які брали участь

у бойових діях. Оцінку проводили за допомогою таких стандартизованих методик: PCL-5 (посттравматичний стрес), COPE (копінг-стратегії), MSPSS (соціальна підтримка), CD-RISC (резильєнтність) та MBI (емоційне вигорання), що дало змогу комплексно оцінити ефективність психологічної підтримки.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що психологічна підтримка є системоутворювальним чинником соціально-психологічної адаптації та відновлення психічної стійкості військовослужбовців. Її ефективність визначається не лише змістом окремих заходів, але й їх інтеграцією в цілісну систему, що забезпечує безперервність, індивідуалізацію та взаємодію різних рівнів підтримки [10, с. 20].

Висновки. Аналіз сучасних підходів до психологічної підтримки військовослужбовців показав, що соціально-психологічна адаптація після бойових дій залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх соціально-організаційних чинників. Соціо-адаптаційні труднощі проявляються у психоемоційній, когнітивній, поведінковій і соціальній сферах, що обумовлює необхідність системного, комплексного підходу до підтримки, який включає превентивні та корекційні заходи, розвиток саморегуляції та інтеграцію у соціальне середовище. Комплексна підтримка формує адаптивні ресурси, підвищує стресостійкість і ефективність міжособистісної взаємодії, а також сприяє соціальній

інтеграції. Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше обґрунтовано комплексний підхід до психологічної підтримки військовослужбовців у процесі соціально-психологічної адаптації після участі в бойових діях, який поєднує індивідуальні, групові та сімейно-орієнтовані інтервенції; удосконалено зміст і структуру програм психологічної реабілітації з урахуванням специфіки постбойового досвіду, рівня психотравматизації та індивідуально-психологічних характеристик особистості; розвинуто наукові уявлення про механізми соціально-психологічної адаптації через уточнення ролі бойового стресу, соціальної підтримки, копінг-стратегій та рівня резильєнтності; визначено критерії, показники та рівні ефективності психологічної підтримки військовослужбовців у постбойовий період; запропоновано модель психологічного супроводу, що враховує етапність адаптаційного процесу (декомпресія, стабілізація, інтеграція в цивільне середовище); набули подальшого розвитку підходи до профілактики дезадаптивних станів, зокрема проявів посттравматичного стресового розладу, емоційного вигорання та соціальної ізоляції.

Перспективним є розроблення інтегрованих моделей підтримки з використанням психотерапевтичних методик, цифрових технологій і моніторингу психоемоційного стану, а також оцінювання довгострокових ефектів на адаптацію та професійну самореалізацію військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Епель О., Лях Т., Силантьєва І. Актуальні питання соціальної роботи: навчальний посібник. Київ; Ужгород: РІК-У, 2023. 420 с.
2. Бриндіков Ю. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій у системі соціальних служб: дис. ... доки. пед. наук: 13.00.05. Хмельницький, 2018. 559 с.
3. Денисюк С., Корнієнко В. Адаптація як передумова самореалізації військовослужбовців до умов цивільного життя. *Актуальні проблеми проектування, виготовлення і експлуатації озброєння та військової техніки: матеріали всеукр. наук.-техн. конф. Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 111–113.*
4. Дуля А., Лях Т., Спіріна Т. Готовність сімей до повернення учасника бойових дій додому. *Ввічливість. Humanitas. 2024. № 2. С. 24–29.*
5. Дуля А. Соціальна підтримка недержавними організаціями сімей учасників антитерористичної операції: дис. ... докт. філософії: спец. 231. Київ, 2023. 355 с.
6. Дуля А., Спіріна Т. До питання реабілітації учасників бойових дій в Україні. *Ввічливість. Humanitas. 2024. № 1. С. 38–43.*
7. Кокун О. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
8. Красильщиков А. Соціальна адаптація звільнених у запас військовослужбовців (проблеми та досвід їх вирішення в Україні та зарубіжних країнах). *Демографія та соціальна економіка. 2005. № 2. С. 117–125.*

9. Куркова К., Луценко-Миськів Л. Соціальна адаптація військовослужбовців у післявоєнний період. *Право та державне управління*. 2024. № 1. С. 309–316. DOI: <https://doi.org/10.32782/pdu.2024.1.43>.
10. Мельник О. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2019. 20 с.
11. Приб Г., Бебеза Л., Раєвська Я. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців/ветеранів: проблематика вивчення. *Габітус*. 2022. Вип. 35. С. 159–163.
12. Безпалько О. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Київ. Академвидав, 2014. 305 с.
13. Титаренко Т., Дворник М., Климчук В. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
14. Dulia A., Liakh T., Veretenko T. Types of families of joint forces operation participants in the east of Ukraine and peculiarities of social work with them. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Vol. 4. P. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5106>.

References

1. Epel, O., Liakh, T., & Sylantieva, I. (2023). *Aktualni pytannia sotsialnoi roboty* [Topical issues of social work]. RIK-U [in Ukrainian].
2. Bryndikov, Yu. (2018). *Teoriia ta praktyka rehabilitatsii viiskovosluzhbovtiv – uchasnykiv boiovykh dii u systemi sotsialnykh sluzhb* [Theory and practice of rehabilitation of servicemen – combatants in the system of social services] (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Denysiuk, S., & Korniienko, V. (2017). Adaptatsiia yak peredumova samorealizatsii viiskovosluzhbovtiv do umov tsyvilnoho zhyttia [Adaptation as a prerequisite for self-realization of servicemen in civilian life]. In *Aktualni problemy proektuvannia, vyhotovlennia i ekspluatatsii ozbroiennia ta viiskovoi tekhniki – Current problems of design, production and operation of weapons and military equipment* (pp. 111–113). Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].
4. Dulia, A., Liakh, T., & Spirina, T. (2024). Hotovnist simej do povernennia uchasnyka boiovykh dii do domu [Readiness of families for the return of a combatant home]. *Vvichlyvist. Humanitas – Courtesy. Humanitas*, 2, 24–29 [in Ukrainian].
5. Dulia, A. (2023). *Sotsialna pidtrymka nederzhavnymy orhanizatsiiamy simej uchasnykiv antyterrorystychnoi operatsii* [Social support by non-governmental organizations for families of anti-terrorist operation participants] (PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
6. Dulia, A., & Spirina, T. (2024). Do pytannia rehabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii v Ukraini [On the issue of rehabilitation of combatants in Ukraine]. *Vvichlyvist. Humanitas – Courtesy. Humanitas*, 1, 38–43 [in Ukrainian].
7. Kokun, O. (2004). *Optymizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhofiziologichnyi aspekt zabezpechennia diialnosti* [Optimization of human adaptive capabilities: psychophysiological aspect of activity support]. Milenium [in Ukrainian].
8. Krasnylykov, A. (2005). Sotsialna adaptatsiia zvilnenykh u zapas viiskovosluzhbovtiv (problemy ta dosvid yikh vyrishennia v Ukraini ta zarubiznykh krainakh) [Social adaptation of discharged servicemen (problems and experience of their solution in Ukraine and foreign countries)]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and Social Economy*, 2, 117–125 [in Ukrainian].
9. Kurkova, K., & Lutsenko-Myskiv, L. (2024). Sotsialna adaptatsiia viiskovosluzhbovtiv u pisliavoiennyi period [Social adaptation of servicemen in the post-war period]. *Pravo ta derzhavne upravlinnia – Law and Public Administration*, 1, 309–316. <https://doi.org/10.32782/pdu.2024.1.43> [in Ukrainian].
10. Melnyk, O. (2019). *Vikovi osoblyvosti adaptatsii uchasnykiv boiovykh dii* [Age characteristics of adaptation of combatants] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
11. Prib, H., Beheza, L., & Raievska, Ya. (2022). Sotsialno-psykhologichna adaptatsiia viiskovosluzhbovtiv/veteraniv: problematika vyvchennia [Socio-psychological adaptation of servicemen/veterans: issues of study]. *Habitus – Habitus*, 35, 159–163 [in Ukrainian].
12. Bezpalko, O. (2014). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Akademvydav [in Ukrainian].
13. Tytarenko, T., Dvornyk, M., & Klymchuk, V. (2019). *Sotsialno-psykhologichni tekhnologii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii* [Socio-psychological technologies of personality recovery after traumatic events]. Imeks-LTD [in Ukrainian].
14. Dulia, A., Liakh, T., & Veretenko, T. (2020). Types of families of joint forces operation participants in the east of Ukraine and peculiarities of social work with them. *Society. Integration. Education – Society. Integration. Education*, 4, 211–221. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5106>.

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

МОДЕЛІ РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ У США ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ ДЛЯ УКРАЇНИ: ДОСВІД КАЛІФОРНІЇ ТА ТЕХАСУ

Батюк Л. В.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики і хімії
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0003-1863-0265

У статті проведено поглиблений компаративний аналіз розвитку STEM-освіти у США на прикладі демократичного штату Каліфорнія та республіканського штату Техас у період з 1930 по 2025 роки. Досліджено вплив ідеології та освітніх управлінських підходів на освітню політику, фінансування K-12 та вищої освіти, прийняття стандартів (NGSS/TEKS), роль бізнесу та грантових програм у підтримці та розвитку STEM-напрямів. Використано кількісні індикатори результативності, включно з даними NAEP, TIMSS, державним фінансуванням на учня та участю у STEM-грантах. Запропоновано концептуальну модель, що відображає взаємозв'язок між ідеологічними орієнтирами, освітньою політикою, змістом STEM-освіти та результатами підготовки людського капіталу. Обґрунтовано, що відмінності у підходах до розвитку STEM-освіти визначаються не лише управлінськими підходами до освіти, але й сукупністю соціально-економічних, інституційних та історичних чинників, що обмежує можливість прямої кореляції між ідеологічною орієнтацією штатів та навчальними результатами. На основі аналізу досвіду Каліфорнії та Техасу сформульовано практичні рекомендації для України, зокрема щодо адаптації інтегративних і прикладних моделей STEM-освіти відповідно до положень чинного освітнього законодавства та потреб національної економіки, що відповідає стратегічним цілям цифровізації та євроінтеграції. Отримані результати можуть бути використані у процесі модернізації національної системи STEM-освіти в Україні, розроблення освітніх стандартів, підготовки педагогічних кадрів для високотехнологічного сектору економіки і формування ефективної державної освітньої політики.

Ключові слова: STEM-освіта, компаративний аналіз, Каліфорнія, Техас, освітня політика, NGSS, TEKS, вища освіта, університети, Україна.

Batyuk L. V. Models of STEM education development in the USA and their adaptation for Ukraine: the experience of California and Texas

The article provides an in-depth comparative analysis of the development of STEM education in the United States using the example of the democratic state of California and the republican state of Texas in the period from 1930 to 2025. The influence of ideology and educational management approaches on educational policy, K-12 and higher education financing, the adoption of standards (NGSS/TEKS), the role of business and grant programs in supporting and developing STEM areas is studied. Quantitative performance indicators are used, including data from NAEP, TIMSS, state funding per student, and participation in STEM grants. A conceptual model is proposed that reflects the relationship between ideological orientations, educational policy, the content of STEM education, and the results of human capital training. It is substantiated that differences in approaches to the development of STEM education are determined not only by managerial approaches to education, but also by a set of socio-economic, institutional and historical factors, which limits the possibility of a direct correlation between the ideological orientation of the states and educational outcomes. Based on the analysis of the experience of California and Texas, practical recommendations for Ukraine are formulated, in particular, on the adaptation of integrative and applied models of STEM education in accordance with the provisions of the current educational legislation and the needs of the national economy, which meets the strategic goals of digitalization and European integration. The results obtained can be used in the process of modernization of the national system of STEM education in Ukraine, development of educational standards, training of pedagogical personnel for the high-tech sector of the economy and the formation of effective state educational policy.

Key words: STEM education, comparative analysis, California, Texas, educational policy, NGSS, TEKS, higher education, universities, Ukraine.

Вступ. Упродовж XX–XXI століть STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) перетворилась на один з ключових інструментів науково-технологічного розвитку, економічної конкурентоспроможності та національної безпеки більшості держав. У Сполучених Штатах Америки STEM-освіта розвивалася не лише як педагогічна інновація, але й як складова частина державної політики, тісно пов'язана з ідеологічними орієнтаціями, моделями публічного управління та регіональною автономією штатів. Саме федеративна природа США створює унікальні умови для компаративного аналізу освітніх моделей у межах однієї країни. Особливої уваги заслуговує питання формування та реалізації STEM-освітньої політики на рівні штатів в умовах різних ідеологій (демократичної та республіканської) та зв'язок між державною політикою та результативністю освітніх систем, який має складну та багатовимірну природу, що потребує компаративного й кількісного аналізу. У цьому контексті штат Каліфорнія (традиційно демократичний штат) та штат Техас (переважно республіканський штат) є репрезентативними кейсами для дослідження альтернативних моделей розвитку STEM-освіти. Обидва штати мають тривалу історію індустріального, технологічного та наукового розвитку, значний вплив бізнесу на освіту, а також вагомую роль у формуванні національного ринку праці США. Водночас і Каліфорнія, і Техас демонструють суттєві відмінності у підходах до освітнього управління, фінансування шкільної освіти (K-12), впровадження стандартів природничо-наукової освіти (зокрема, NGSS), надання грантових програм університетам, а також у механізмах взаємодії освіти, науки та приватного сектору. Аналіз результатів NAEP з математики та природничих наук, обсягів фінансування на одного учня, участі штатів у федеральних STEM-грантах (NSF, NASA, DOE) та особливостей стандартів навчальних програм демонструє, що освітні результати формуються під впливом комплексу факторів: соціально-економічних, демографічних, інституційних та історичних. Політична ідеологія, на щаблях якої стоїть кожен штат США, виступає не єдиною детермінантою, а радше, рам-

ковим чинником, який визначає логіку освітньої політики, але не гарантує конкретних навчальних результатів; чинником, який не пов'язаний із спрощеною кореляцією «ідеологія → освітній результат». Окремої значущості дослідження набуває у зв'язку з євроінтеграційним та післявоєнним розвитком України, для якої питання модернізації STEM-освіти, підготовки інженерних і технологічних кадрів, а також узгодження освітньої політики з потребами економіки є стратегічними та перспективними. Компаративний аналіз каліфорнійської (інституційно-координованої, інноваційно-орієнтованої) та техаської (децентралізованої, ринково-орієнтованої) моделей дасть змогу доповнити концепцію розвитку STEM-освіти, релевантну для українських реалій та узгоджену з нормативно-правовим полем України і Європейського Союзу.

Метою статті є компаративний аналіз розвитку STEM-освіти у демократичних та республіканських штатах США на прикладі Каліфорнії та Техасу у період з 1930 по 2025 роки та оцінювання можливостей адаптації напрацьованих моделей у системі освіти України. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- виявити особливості освітньої політики США на прикладі Каліфорнії та Техасу, фінансування K-12, прийняття стандартів (NGSS), участі у STEM-грантах та ролі бізнесу у формуванні STEM-освіти в умовах різних освітніх ідеологій;
- проаналізувати кількісні показники результативності STEM-освіти (NAEP, TIMSS, фінансування на учня);
- сформулювати концептуальну та аналітичну модель впливу ідеології штату на освітню політику, навчальні плани й результати підготовки здобувачів освіти;
- розробити гібридну модель STEM-освіти для України, адаптовану до національних та європейських нормативно-правових рамок, що поєднає інтегративний (інноваційно-орієнтований) та прагматично-ринковий підходи;
- надати обґрунтовану концептуальну основу для модернізації української системи STEM-освіти з урахуванням післявоєнного відновлення, цифровізації та інтеграції в європейський освітній і дослідницький простір.

Методи та методики дослідження. Дослідження виконано на основі комплексного міждисциплінарного підходу, що поєднує загальнонаукові, педагогічні та кількісно-аналітичні методи задля всебічного аналізу розвитку STEM-освіти у США та можливостей адаптації цього досвіду для України. Серед загальнонаукових методів використано аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, системний і структурно-функціональний підходи, що дали змогу розглядати STEM-освіту як багаторівневу систему, пов'язану з освітньою політикою та соціально-економічними чинниками. Педагогічні методи дослідження включали порівняльно-педагогічний та історико-педагогічний аналіз для вивчення еволюції STEM-освіти у США впродовж 1930–2025 років, а також аналіз освітніх стандартів і програм (NGSS, TEKS) задля виявлення відмінностей у підходах до змісту природничо-наукової та математичної підготовки. Метод педагогічного узагальнення використано для формулювання моделей і рекомендацій, релевантних для української системи освіти. У межах інституційного та компаративного аналізу здійснено зіставлення демократичної та республіканської моделей розвитку STEM-освіти на прикладі Каліфорнії та Техасу, а також аналіз нормативно-правового забезпечення освіти США, України та ЄС. Кількісний аналіз базувався на опрацюванні даних NAEP (математика та природничі науки), показників фінансування K-12 освіти на одного учня та участі штатів у федеральних STEM-грантах. Застосовано описово-статистичні методи з урахуванням обмежень прямої кореляції між політичною орієнтацією штату та освітніми результатами. Для узагальнення результатів використано концептуальне моделювання та тріангуляцію методів, що забезпечило наукову обґрунтованість і достовірність отриманих висновків.

Результати. Каліфорнія та Техас є найбільші за населенням і економічно значущими штатами США, що дає змогу враховувати різноманітні соціально-економічні та демографічні чинники. Економічна потужність, великі бюджети освіти та різноманітна демографія (міські та сільські райони, мультикультурне населення) цих штатів створюють можли-

вість проаналізувати та оцінити ефективність різних моделей STEM-освіти у варіативних умовах. Каліфорнія традиційно належить до демократичних штатів (синіх штатів) США, що відзначаються централізованим підходом до освіти, високим рівнем державного фінансування та впровадженням прогресивних освітніх стандартів (NGSS). Техас є типовим республіканським штатом (червоним штатом), де переважають децентралізоване управління, нижче державне фінансування і сильний вплив ринкових структур на освіту. Каліфорнія відома технологічними кластерами (Кремнієва «Силіконова» долина), що стимулюють розвиток інноваційної STEM-освіти та тісну співпрацю між школами, університетами та бізнесом. Техас має потужний енергетичний та промисловий сектор, що сприяє розвитку практико-орієнтованої STEM-освіти та дуальної системи навчання. Таким чином, обидва штати наочно демонструють зв'язок STEM-освіти з економічними потребами регіону. Окрім цього, Каліфорнія та Техас мають довгу історію освітніх реформ та впровадження федеральних і штатних програм STEM (включно із суттєвим впливом космічної гонки у 1950–70-х роках та сучасної історії цифровізації) [14]. Це дає змогу прослідкувати довготривалу еволюцію STEM-освіти у контексті політичних, соціальних і економічних змін. Обидва штати регулярно беруть участь у національних оцінках (NAEP, TIMSS) та федеральних STEM-програмах (NSF, NASA), що забезпечує порівнянність кількісних показників [14; 33]. Отже, наявність та доступність відкритих даних і стандартизованих вимірників дає змогу провести надійний компаративний аналіз результативності освіти, що свідчить про те, що обидва штати є репрезентативними кейсами для вивчення впливу освітньої політики на моделі розвитку STEM-освіти.

Хронологічну еволюцію передумов розвитку STEM-освіти у штаті Каліфорнія та Техас можна розглядати як низку науково-освітніх історичних етапів.

Етап I: 1930–1957 роки (засади STEM-освіти).

У штаті Каліфорнія спостерігається ранній розвиток інженерної та наукової освіти

при університетах Берклі (UC Berkeley – державний дослідницький університет; входить до п'ятірки найкращих навчальних закладів світу у 2020–2025 роках) [47]) та Калтех (Caltech – провідний університет США (точні науки та інженерія)) [18]. Освітня екосистема штату Каліфорнія на цьому етапі розвитку зосереджена на індустріалізації, здобутках авіації та електроніці. У штаті Техас у цей період спостерігається стрімкий розвиток класичної шкільної моделі. Штат зосереджується на аграрно-індустріальній економіці та нафтовій промисловості. STEM існує імпліцитно: Каліфорнія демонструє ранню науково-технологічну орієнтацію, Техас – прикладну й галузеву.

Етап II: 1957–1980 роки (космічна гонка та федералізація науки).

За показник розвитку STEM-освіти можна взяти Закон 1958 року NDEA (1958) [37]. У Каліфорнії спостерігається активна модернізація програм з фізики та математики. У Техасі – підтримка базових STEM-дисциплін без глибокої інтеграції в освіту. В обох штатах зростає роль університетів та вищої освіти. У Каліфорнії спостерігається розвиток провідних R&D центрів [41]. У Техасі – різке зростання галузевих досліджень (енергетика, аерокосмос) [21; 26; 27].

Етап III: 1980–2000 роки (інституціоналізація STEM).

У Каліфорнії формуються потужні науково-освітні кластери, зокрема Кремнієва («Силіконова») долина [35]. З'являються ранні програми інтегрованого навчання науки і технологій [32]. Каліфорнійська Рада з питань науки і технологій (California Council on Science and Technology (CCST)) з 1988 року активно працює над зв'язком науки, бізнесу та освіти, пропонуючи практичні рекомендації [17]. Програми, такі як “Exploratorium K-12 Science Leader Network”, розширюють можливості професійного розвитку вчителів та підтримують у викладанні STEM-наук. Вища концентрація університетів створює сильні «коридори» для переходу студентів у STEM-галузі [40; 44].

У Техасі спостерігаються збереження жорстких предметних стандартів та підтримка інженерної освіти через університети та оборонні контракти. «Кодекс освіти штату

Техасу» (“Texas Statutes Education Code”) детально прописує освітні стандарти для предметів, включно з математикою й природничими науками, але без такої багатой інтеграції технологій і проєктного навчання, як у Каліфорнії [1; 45].

Етап IV: 2000–2010 роки (STEM як державний пріоритет).

Освітня політика Каліфорнії демонструє інтегрування STEM в навчальні предмети, якості та міждисциплінарність навчальних планів, зростають фінансові витрати на учня. Здобувачі освіти «знайомляться» з проєктним та дослідницьким навчанням. У Техасі спостерігаються стандартизація та локальна автономія, академічна предметність, помірні витрати на освіту та податкові стимули [28].

Етап V: 2010–2025 роки (цифровізація та STEM-економіка).

Упродовж 2010–2025 років у США спостерігалась чітко визначена підтримка урядом освітніх ініціатив. Федеральні програми з освіти були націлені на підтримку учителів, матеріалів і навчальних програм [34]. STEM Education Act of 2014 (автор законопроекту – республіканець з Техасу) додав комп'ютерні науки до федерального визначення STEM, що розширило доступ до грантів та програм NSF [43]. Ця ініціатива була підтримана як республіканцями, так і демократами. Як наслідок, у Каліфорнії спостерігаються масове впровадження NGSS, розширення комп'ютерних наук і робототехніки та тісна взаємодія зі стартапами та технологічними корпораціями. У Техасі – орієнтація освіти на ринок праці (енергетика, IT, аерокосмос) та активний розвиток STEM у громадських коледжах, розвиток професійно-технічної освіти (СТЕ, Career and Technical Education), що згодом стала частиною навчання, яка готує студентів середніх шкіл та коледжів до конкретних професій, поєднуючи академічні знання з практичними навичками, затребуваними в IT, медицині чи інженерії.

Кількісні індикатори порівняння STEM-освіти в Каліфорнії та Техасі з акцентом на NAEP (математика та науки), фінансування K-12, NGSS, STEM-гранти та обмеження кореляції «різна політична ідеологія (партія) → результат» свідчать про таке.

1) За даними NAEP (загальнонаціональна оцінка, що дає змогу порівнювати рівень знань учнів у різних штатах: математика, науки) основних оцінок 8-го класу з математики 2022 року, Каліфорнія та Техас показали результати, близькі до середніх по країні:

- Каліфорнія – приблизно 270 балів;
- Техас – приблизно 273 бали.

Ці значення були в нижній або нижче середнього частині розподілу між штатами.

Середній рівень науки для Каліфорнії (TIMSS-зв'язка з NAEP) був близький до показника 499 балів, а для Техасу показник склав 524 бали за загальнонаціонального рівня 522 бали, хоча ці дані важливо інтерпретувати з урахуванням різної вибірки та стандартів. Отже, навіть у STEM-предметах результати окремих штатів не показують однозначно кращої успішності демократичних або республіканських штатів – фактичні відмінності між штатами у NAEP є незначними і варіюються залежно від конкретного предмета, демографічної структури та інших чинників.

2) Фінансування K-12 освіти (у доларах на учня). Фінансування освіти часто вважають одним з ключових факторів якості STEM-освіти, але зв'язок між витратами на учня і результатами навчання є складним і нелінійним. За даними на 2023–2025 роки:

- Каліфорнія витрачає приблизно \$25 000+ на учня (один з вищих показників у країні);
- Техас витрачає менше – приблизно \$13 400–\$14 000 на учня.

При цьому на національному рівні середні витрати на одного учня коливаються приблизно від \$17 000 до \$18 000 залежно від методики підрахунку. Отже, Каліфорнія значно більше інвестує в загальну освіту, ніж Техас, але це не приводить до кращих стандартних результатів (NAEP), що вказує на важливість ефективності використання ресурсів разом з їх обсягом.

3) Прийняття Каліфорнією та Техасом сучасних стандартів природничої науки, відомих як “Next Generation Science Standards” (NGSS) («Наукові стандарти наступного покоління») [39], що передбачають глибоке, практично-орієнтоване навчання STEM:

- Каліфорнія офіційно прийняла NGSS у 2013 році та інтегрувала їх у шкільний стандарт [42];

- Техас не приймав NGSS повністю (штат має власні TEKS “Texas Essential Knowledge and Skills” (Техас: Необхідні знання та навички)) [45; 46], які значною мірою відрізняються від NGSS-підходу. Це означає, що якість і зміст навчання в STEM можуть відрізнятися на рівні курикулумів (що вивчати, як вивчати, як оцінювати), хоча ці відмінності не завжди чітко відображаються у стандартизованих тестах.

4) STEM-гранти (фінансування досліджень та освіти). На федеральному рівні ключову роль у підтримці STEM-освіти відіграє Національний науковий фонд (National Science Foundation (NSF)), а також інші агентства, що фінансують як дослідження, так і освітні програми [2; 9]. Агентства, такі як NASA, регулярно виділяють мільйонні гранти на підтримку STEM-досліджень та навчальних програм у школах і університетах. На початку 2026 року NASA оголосило про укладення угод про співпрацю на суму понад 4,5 мільйона доларів з 18 установами по всій території США в рамках своєї програми TEAM II для покращення неформальної STEM-освіти. Ці нагороди спрямовані на надання досвіду, пов'язаного з NASA, різним спільнотам, а також разом з іншими ініціативами підтримують утримання студентів у STEM, включно із спеціалізованими грантами для жіночих коледжів [36]. Федеральне фінансування STEM-грантів, включно з NSF і програмами досліджень, хоча й підсилює можливості STEM-освіти, не є розподіленням строго за ознакою штату – воно доступне штатам незалежно від політичного контролю, що підкреслює роль федеральних агентств над партійними механізмами [38].

Під час кількісного аналізу важливо враховувати обмеження кореляції «різна політична ідеологія (партія) → результат» тому що:

- показники на рівні штатів сильно залежать від демографії, економіки та соціальних умов, а не лише від політичної орієнтації уряду; наприклад, на NAEP впливають такі фактори, як рівень ESL (англомовних учнів), доходи сімей, міграція [25];
- витрати на учня не гарантують кращих результатів – навіть високі витрати не завжди корелюють з високими NAEP-балами,

як показує досвід окремих штатів іншої групи [19];

– адаптація та зміст стандартів (як у випадку NGSS) можуть змінювати освітні практики, але ці зміни часто не одразу або непрямо впливають на NAEP/TIMSS-результати, особливо в короткостроковій перспективі;

– федеральні STEM-гранти та ініціативи (NSF, NASA тощо) спрямовуються на програми, дослідження та професійний розвиток – ці механізми працюють незалежно від партійної більшості в конкретному штаті, що створює ще один рівень незалежності між партією та STEM-успішністю.

Підсумки кількісного аналізу за період з 2022 по 2025 роки наведені в табл. 1.

Кількісні дані свідчать про відсутність прямого, чітко лінійного зв'язку між партійністю уряду штату та успішністю STEM-освіти за NAEP або іншими базовими тестами. Значущими є такі структурні чинники, як фінансування, демографія, курикулум, які впливають на освітні результати й частково перекривають собою ідеологічну детермінанту. Дослідження з вузьким фокусом на загальну освіту демонструють, що політична приналежність уряду штату може впливати на рівень витрат на освіту, а отже, й на результати навчання, але цей вплив не завжди є однозначним – іноді демократ-контрольовані штати показували кращі ресурси, але не обов'язково вищі

результати тестування, а республіканські штати – навпаки [13].

Конкретних досліджень, що систематично порівнюють STEM-результати (наприклад, математика, природничі науки) між демократичними та республіканськими штатами, поки недостатньо [2]. Однак загальна тенденція з досліджень шкільних результатів вказує на те, що інвестиції і ефективність витрат мають більший вплив, ніж сама партійна приналежність. Ідеологічні розбіжності щодо освіти проявляються у ціннісних питаннях та освітніх пріоритетах: демократи частіше підтримують сильніше фінансування освіти, профспілки вчителів і більш комплексний державний контроль над стандартами. Республіканці частіше виступають за деконцентрацію влади, шкільний вибір, ваучери, менший вплив федерального уряду, що може супроводжуватися різними підходами до навчальних програм та оцінювання [30]. Ці ціннісні відмінності можуть впливати на окремі аспекти STEM-освіти, зокрема підхід до оцінювання, стандарти та роль приватних партнерів, навіть якщо їхній прямий вплив на результати не спостерігається очно.

У період з 2020 по 2025 роки в Каліфорнії розвиваються та впроваджуються STEM-стандарти в шкільну освіту K-12, в Техасі – стандартизовані STEM-предмети з більшим акцентом на місцеву автономію та потужний розвиток державних університетів з акцен-

Таблиця 1

Розвиток STEM-освіти у штатах Каліфорнія і Техас, США, 2022–2025 роки

Індикатор	Каліфорнія	Техас	Висновок
NAEP математика, 2022 рік (8 клас)	~270 балів	~273 бали	Невелика різниця, близька до середнього балу по країні
NAEP/Science (TIMSS link)	~499 балів	~524 бали	Техас має дещо вищий бал, але дані старіші
K-12 витрати на учня, 2025 рік	~\$25 000+	~\$13 000–14 000	Каліфорнія витрачає значно більше
NGSS прийняття	Так	Ні (власні стандарти)	Відмінності в курикулумі
AP STEM, Advanced Placement – програма старшої школи, яка готує до навчання у закладах вищої освіти США	Частка учнів, задіяних у AP STEM, висока та є глобальною для всього штату	Частка учнів, задіяних у AP STEM, середня	Відсоток STEM-випускників закладів вищої освіти найвищий по країні, але порівняно однаковий по обох штатах
STEM-гранти	Федеральні	Федеральні	Доступ незалежно від штату

том на професійні STEM-тренди. Роль бізнесу та приватного сектору у формуванні освітнього середовища штату у цей період: у Каліфорнії – венчурний капітал, техногіганти, освітні фонди, приватні корпорації, значні витрати на STEM на фоні великого бюджетного ресурсу, у Техасі – корпоративні партнерства, дуальна освіта, галузеві STEM-центри, стабільне фінансування, але з упором на конкретні галузі (енергетика, IT). Деякі дослідження демонструють, що демократичні штати можуть більше інвестувати в вищу освіту та соціальні програми, ніж у пряму K-12 освіту, тоді як республіканці можуть акцентувати на зниженні податків і приватизації освіти (через пріоритет шкільних ваучерів чи шкільного вибору) [15; 20; 29].

Як результат, Каліфорнія стала одним з лідерів за кількістю спеціалізованих STEM-шкіл та програм завдяки потужній екосистемі університетів і технопарків, локальний підтримці інновацій, стартапів і венчурного капіталу. Місцеві корпорації (Google, Apple, Tesla) і бізнес-асоціації співпрацюють зі школами та університетами, надаючи практичні стажування й фінансування. У Техасі спостерігається зростання STEM-ініціатив, попри традиційний підхід до освіти. Техас активно формує свої виші як «центри громади» для розвитку STEM-навичок – особливо в галузі енергетики, аерокосмічної інженерії та IT – за підтримки партнерства з локальними корпораціями; має спеціалізовані STEM-програми (наприклад, робототехніка, CTE) популярні завдяки місцевим ініціативам, але менш централізовані, ніж у Каліфорнії.

Отже, Каліфорнія розвиває STEM-освіту більш системно та інтегровано, із сильним акцентом на університети, професійний розвиток вчителів і партнерства з tech-індустрією. Техас має традиційнішу та гнучкішу систему, де STEM-освіта успішно просувається через локальні ініціативи, університети і економічні потреби ринку праці, але з меншим централізованим управлінням стандартами.

Розглянемо, як досвід розвитку STEM-освіти у штатах Каліфорнія і Техас можуть бути адаптовані для України.

Розвиток STEM-освіти в Україні відбувається в умовах воєнного стану, євроінтегра-

ції та переходу до економіки знань [7; 10; 11]. У цьому контексті досвід Каліфорнії та Техасу є релевантним як приклад двох комплементарних моделей: інноваційно-інтегративної California (CA) та прагматично-ринкової Texas (TX). Під час запозичення з демократичної моделі Каліфорнії доцільними для України є такі елементи:

- інтегрована STEM-політика на національному та регіональному рівнях з чіткою координацією між МОН, МОЗ, Мінсоцполітикою та іншими міністерствами та Мінцифрою;
- запровадження міждисциплінарних стандартів (аналогів NGSS) з акцентом на студент-центрований освітній підхід («навчання на основі запитів») та проєктне навчання;
- розвиток університетських та шкільних STEM-хабів на базі провідних ЗВО та наукових установ;
- фокус на доступність STEM (сільські громади, дівчата в STEM, ВПО).

Під час запозичення з республіканської моделі Техасу практичну цінність для України мають:

- тісний зв'язок STEM-освіти з ринком праці, зокрема з оборонно-промисловим комплексом, енергетикою, IT та відбудовою інфраструктури;
- розвиток CTE та дуальної освіти у STEM-напрямах на рівні фахової передвищої та вищої освіти;
- залучення приватного сектору до формування навчальних програм, стажувань і спільних лабораторій;
- регіональна автономія у впровадженні STEM-проєктів з урахуванням економічної спеціалізації громад.

На основі компаративного аналізу доцільно запропонувати гібридну модель STEM-освіти для України, що поєднує:

- стратегічну роль держави (CA-модель);
- гнучкість і ринкову орієнтацію (TX-модель);
- європейські підходи до якості освіти та кваліфікацій.

Концептуально модель може бути представлена так: «Державна STEM-стратегія → Регіональні STEM-хаби → Інтегрований курикулум → Відновлення та інноваційна економіка».

Адаптація STEM-моделей Каліфорнії та Техасу до українських реалій має здійснюватися з урахуванням чинних і перспективних нормативно-правових документів України та Європейського Союзу, що визначають стратегічні орієнтири розвитку освіти, науки та інновацій. Запропонована гібридна STEM-модель узгоджується з такими ключовими актами:

- Закон України «Про освіту» (2017) – закріплює компетентнісний підхід, академічну автономію та інтеграцію освіти з наукою й економікою [4];

- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) – створює умови для профілізації старшої школи та впровадження STEM-напрямів [5];

- Закон України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами) – забезпечує автономію ЗВО, розвиток дуальної освіти та партнерства з бізнесом [3];

- Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» – орієнтує підготовку фахівців на потреби ринку праці, партнерство з бізнесом і розвиток прикладних STEM-компетентностей [6];

- Державна стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки – визначає цифровізацію, STEM та інновації як пріоритети [8];

- Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) – скеровує систему освіти на інтеграцію науки, технологій та інженерії [7].

Таким чином, елементи каліфорнійської (інтегрованої) та техаської (ринково-орієнтованої) моделей не суперечать українському законодавству, а можуть бути імплементовані в межах наявних правових механізмів. У контексті євроінтеграції України важливим є узгодження STEM-освітньої політики України з такими рамковими документами Європейського Союзу:

- European Education Area (EEA, до 2025 р.) – акцент на якісну, інклюзивну та інноваційну освіту [23];

- Digital Education Action Plan (2021–2027) – розвиток цифрових і STEM-компетентностей [16; 22; 48];

- EU STEM Education Strategic Framework – заохочення міждисциплінарності та участі бізнесу [12];

- Horizon Europe – інтеграція освіти, науки та досліджень у єдину інноваційну екосистему [31];

- European Qualifications Framework (EQF) – орієнтація на результати навчання та відповідність ринку праці [24].

Розглянута гібридна STEM-модель для України відповідає таким європейським принципам: «навчання протягом усього життя», «отримання компетентностей», «конкурентоспроможність», «зв'язок між освітою, дослідженнями та інноваціями». Як наслідок, запропонована на основі аналізу моделей Каліфорнії та Техасу гібридна STEM-модель синхронізована з європейським освітнім і дослідницьким простором, нормативно легітимно імплементована та може бути використана як підґрунтя для розроблення національної STEM-стратегії післявоєнного відновлення України.

Висновки. Результати досліджень показують, що ідеологічна спрямованість, світогляд та політична орієнтація (демократичний чи республіканський штат) формують загальні рамки освітнього курсу і політики, підходи до управління освітнім середовищем, пріоритети фінансування та участь бізнесу у STEM-освіті. Проте прямий зв'язок між приналежністю до конкретної партії та результатами учнів є обмеженим і не визначає успішність системи. На результати NAEP та фінансування значною мірою впливають демографічні, соціально-економічні та історичні чинники. Демократична освітня модель Каліфорнії характеризується інтегрованим підходом до STEM-освіти, високим державним фінансуванням, впровадженням NGSS, розвитком STEM-хабів і тісною кооперацією з технологічними компаніями. Республіканська модель Техасу демонструє децентралізовану, ринково-орієнтовану політику, нижче державне фінансування, власні стандарти TEKS, акцент на практико-орієнтоване навчання та співпрацю з промисловими корпораціями. Компаративний аналіз освітньої політики Каліфорнії та Техасу свідчить про те, що обидві моделі мають сильні сторони: інноваційність та інтегративність у Каліфорнії, економічну ефективність та ринкову орієнтацію у Техасі.

Кількісні індикатори результативності STEM-освіти, такі як NAEP (математика

та науки), показують невеликі відмінності між штатами. Високі витрати Каліфорнії на учня не гарантують суттєво кращих результатів у навчанні. Техас демонструє нижчі витрати за подібних або вищих NAEP-балів у деяких освітніх дисциплінах. Прийняття NGSS у Каліфорнії та власних TEKS у Техасі впливає на зміст навчання, але результати отриманих стандартних тестів не змінюються суттєво. STEM-гранти, які виділяє федеральний уряд країни, доступні незалежно від партійної орієнтації штату, що знижує роль політики у безпосередньому формуванні результатів.

Вибір Каліфорнії та Техасу обґрунтований поєднанням політичної репрезентативності, економічної значущості, технологічного розвитку, історичного досвіду STEM-освіти та доступності даних, що робить ці штати оптимальними кейсами для аналізу впливу політичної ідеології на розвиток STEM-освіти та формування рекомендацій для адаптації у контексті України. Концептуальна основа освіти США, побудована на схемі «Політична ідеологія → Освітня політика → Навчальна програма STEM → Програмні результати навчання + Моніторинг якості освіти», підтверджує системний характер взаємодії політики, освітніх стандартів, фінансування та результатів освіти на ринку праці. Концептуальна основа освіти США

демонструє, що STEM-успіх залежить від комплексу факторів, а не від «бажання» уряду штату.

Адаптація каліфорнійської та техаської моделей до сучасних реалій України дає змогу сформувати гібридну модель STEM-освіти, яка поєднує інтегративний та ринково-орієнтований підходи. Модель має відповідати чинним українським законам та державним стратегіям, включно з цифровізацією, інноваціями та дуальною освітою в Україні. Узгодження з європейськими рамками (EEA, Horizon Europe, EQF) забезпечить інтеграцію української STEM-освіти у єдиний освітньо-науковий простір та сприятиме розвитку післявоєнної економіки знань, підготовці кадрів для високотехнологічних секторів та зміцненню національної інноваційної екосистеми.

Наукова та практична цінність дослідження полягає в глибшому розумінні впливу освітньої ідеології та управлінських моделей на розвиток STEM-освіти у федеративній країні. Результати дослідження можуть бути використані для формування STEM-стратегії в Україні, а також для розроблення освітніх стандартів, програм підвищення кваліфікації вчителів і науковців. Компаративний підхід забезпечує методологічну основу для подальших досліджень у сфері освітнього середовища та інноваційних систем навчання.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н., Дяченко Л., Огієнко О., Пазюра Н., Постригач Н. Забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах: монографія. Київ: ППОД НАПН України, 2022. 373 с.
2. Батюк Л., Жерновникова О. Генезис математичної освіти в Сполучених Штатах Америки в другій половині XX століття – 20-х роках XXI століття. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. № 59. С. 38–73. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03>.
3. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
6. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1998. № 32. Ст. 215. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
7. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року. 2026. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-sh-a131r>.
8. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.
9. Тулученко Г. Державні програми підтримки досліджень в галузі математичних наук: досвід US NSF. *Березневий науковий дискурс 2025 на тему: «Синергія освіти, науки та бізнесу в епоху глобальних трансформацій»*: зб.

- матеріалів 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 27 лютого 2025 року) / редкол.: Г. Старченко, А. Дука. Чернігів: ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2025. С. 524–526.
10. Угода між Урядом України та Урядом Сполучених Штатів Америки про створення Американсько-українського інвестиційного фонду відбудови. 2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840_001-25#Text.
11. Угода про позику (Програма «Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи в Україні») між Україною і Міжнародним банком реконструкції та розвитку. 2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_011-24/sp:dark#Text.
12. A STEM Education Strategic Plan: skills for competitiveness and innovation. 13 p. 2025. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM_Education_Strategic_Plan_COM_2025_89_1_EN_0.pdf.
13. An W. The influence of the partisanship and composition of state governments on public school spending and student outcomes in the NCLB era. *Dissertation of Doctor of Philosophy (PhD)*. University of Iowa. 2021. 145 p. DOI: <https://doi.org/10.17077/etd.005897>.
14. Batyuk L. Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*. 2025. Vol. 30 (1). P. 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06>.
15. Batyuk L., Masych V. Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*. 2025. Vol. 50 (3). P. 26–39. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3>.
16. Batyuk L., Zhernovnykova O. Modern educational digital competence of future doctors of Poland as a European state. *New Collegium*. 2022. № 3. P. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2022.3.55>.
17. California Council on Science and Technology. 2026. URL: <https://ccst.us>.
18. California Institute of Technology. 2026. URL: <https://www.caltech.edu>.
19. Campanile C. NY teachers' unions pump school spending to highest in the nation at \$36K per kid – yet they rank low in reading and math: report. *New York Post*. 2026. URL: https://nypost.com/2025/01/17/us-news/new-york-state-is-biggest-spender-on-schools-with-mediocre-results/?utm_source=chatgpt.com.
20. Chin M.J., Shi L. The Impact of Political Party Control on Education Finance and Outcomes: Evidence from U.S. States. *EdWorkingPaper*. 2021. № 20–280. P. 1–55. DOI: <https://doi.org/10.26300/kvw2-5725>.
21. Dick S.J. NASA's first 50 years: historical perspectives. *Library of Congress Cataloging-in-Publication Data*. 2010. 765 p.
22. Digital Education Action Plan: policy background. *European Commission*. 2026. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan>.
23. European Education Area. *Higher education*. 2026. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education>.
24. European Qualifications Framework (EQF). *Europa Union*. 2026. URL: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>.
25. Explore 2024 NAEP Results for Science at Grade 8 and Mathematics and Reading at Grade 12. *Institute of Education Sciences*. 2026. URL: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard>.
26. Ezell L.N. The NASA Historical Data Book. Volume II. Programs and Projects 1958–1968. National Aeronautics and Space Administration. Washington, DC, 1998. 642 p.
27. Ford P.B., Lomax T.J. An Analysis of Commuting Patterns in Large Texas Urban Areas. *Research Report 1193-IF. Texas Transportation Institute the Texas A&M University System*. 1989. Vol. I. 114 p.
28. College Station-Bryan, Texas. Comprehensive housing market analysis. *U.S. Department of Housing and Urban Development*. 2007. 14 p.
29. Furnas A.C., Fishman N., Rosenstiel L., Wang D. Partisan disparities in the funding of science in the United States. Republican lawmakers consistently provided robust federal funding, often exceeding Democrats. *Science*. 2025. Vol. 389 (6766). P. 1195–1200. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.adx5154>.
30. Hatfield J. Partisan divides over K-12 education in 8 charts. 2023. *Pew Research Center*. 2026. URL: https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/06/05/partisan-divides-over-k-12-education-in-8-charts/?utm_source=chatgpt.com.
31. Horizon Europe. 2026. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe_en.
32. Hurst D., Tan A., Meek A., Sellers J. Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000. Project Officer: E. McArthur. *U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics*. NCES 2003–020. Washington, DC: 2003. 2003. 137 p.
33. Kocabas S. A Thesis Master of Science. Office of Graduate and Professional Studies of Texas A&M University. *STEM Education in the United States*. 2018. 85 p.

34. Lips D., Moritz M. Reforming Federal K-12 Education R&D Activities to Strengthen American Competitiveness. 2024. 30 p. URL: https://www.alicoalition.org/wp-content/uploads/2025/03/Reforming-Federal-K12-Education-RD-to-Strengthen-American-Competitiveness.pdf?utm_source=chatgpt.com.
35. Milner N.A. Brief History of Silicon Valley. *Milner Company Marketing LLP*. 2008. 13 p.
36. NASA Awards Help Inspire Future Innovators Through STEM Engagement. *National Aeronautics and Space Administration*. 2026. URL: <https://www.nasa.gov/news-release/nasa-awards-help-inspire-future-innovators-through-stem-engagement>.
37. National Defense Education Act of 1958. *85th Congress 2d Session. Report № 2157*. 49 p. 1958.
38. National Science Board. Science and Engineering Indicators 2024. *Alexandria, VA: National Science Foundation*. 2026. URL: <https://ncses.nsf.gov/indicators>.
39. Next Generation Science Standards Lead States. Next generation science standards: For states, by states. *National Academies Press*. 2013. DOI: <https://doi.org/10.17226/18290>.
40. Ogawa R.T., Loomis M., Crain R. Institutional History of an Interactive Science Center: The Founding and Development of the Exploratorium. *Science Education*. 2009. № 93 (2). P. 269–292. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20299>.
41. Rhode P.W. The evolution of California manufacturing. *Public Policy Institute of California*. 2001. 126 p.
42. State Adoptions of Science Standards. 2026. 11 p. URL: https://www.copeinc.org/docs/State-Adoptions.pdf?utm_source=chatgpt.com.
43. STEM Education Act of 2014. H. R. 5031. 2014. 5p. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-113hr5031ih/pdf/BILLS-113hr5031ih.pdf>.
44. Summary Findings. External Evaluation of the K-12 Science Leader Network. 2021. 1p. URL: <https://www.exploratorium.edu/sites/default/files/files/Inverness%20Exploratorium%201%20pg%20Summary%20Findings%20July%202021%20FINAL%20.pdf>.
45. TEKS Guide. 2026. URL: <https://teksguide.org>.
46. Texas Essential Knowledge and Skills: Summary for Parents. *Institution Texas Education Agency, Austin*. 1998. 29 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445092.pdf>.
47. UC Berkeley. 2026. URL: <https://www.berkeley.edu>.
48. Zolotarova O., Merezhko N. Digitization of education: European format. *Foreign trade economics finance law. Series: Economic Sciences*. 2022. № 4. P. 91–100. DOI: [https://doi.org/10.31617/3.2022\(123\)08](https://doi.org/10.31617/3.2022(123)08).

References

1. Avsheniuk, N., Diachenko, L., Ohiienko, O., Paziura, N., Postryhach, N. (2022). Zabezpechennia yakosti pedahohichnoi osvity u zarubizhnykh krainakh: monohrafiia [Ensuring the quality of pedagogical education in foreign countries: monograph]. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy – Kyiv: IPOED NAPS of Ukraine. 373 s. [in Ukrainian].
2. Batyuk, L., Zhernovnikova O. (2025). Genezis matematychnoi osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky v druhii polovyni XX stolittia – 20-kh rokakh XXI stolittia [The Genesis of Mathematics Education in the United States of America in the Second Half of the 20th Century – the 20s of the 21st Century]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methods of Teaching and Education*, 59, 38–73. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37–38, st.2004). (2026). [Law of Ukraine “On Higher Education” (Vidomosti Verkhovnoi Rada (VVR), 2014, № 37–38, art. 2004)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38–39, st.380). (2026). [Law of Ukraine “On Education” (Vedomosti Verkhovna Rada (VVR), 2017, № 38–39, art. 380)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro povnu zahalnu seredniu osvitu” (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2020, № 31, st. 226). (2026). [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” (Vidomosti Verkhovnoi Rada (VVR), 2020, № 31, art. 226)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy “Pro profesiinu (profesiino-tekhnicnu) osvitu” (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1998, № 32, st. 215). (2026). [Law of Ukraine “On Professional (Vocational and Technical) Education” (Vedomosti Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 1998, No. 32, p. 215)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii rozvitku prirodnicho-matematichnoi osviti (STEM-osviti) do 2027 roku. (2026). [On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-planu-zahodiv-sh-a131r> [in Ukrainian].

8. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. (2022). [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
9. Tuluchenko, H. (2025). Derzhavni prohramy pidtrymky doslidzhen v haluzi matematychnykh nauk: dosvid US NSF [State programs for supporting research in the field of mathematical sciences: experience of the US NSF]. Bereznevyi naukovyi dyskurs 2025 na temu: «Synerhiia osvity, nauky ta biznesu v epokhu hlobalnykh transformatsii»: zb. materialiv 3-yi Mizhnar. nauk.-prakt. konf., (m. Chernihiv, 27 liutoho 2025 r.). redkol.: H. Starchenko, A. Duka. Chernihiv: HO “Naukovo-osvitnii innovatsiinyi tsentr suspilnykh transformatsii” – March scientific discourse 2025 on the topic: “Synergy of education, science and business in the era of global transformations”: collection of materials of the 3rd International Scientific-Practical Conference, (Chernihiv, February 27, 2025). editors: G. Starchenko, A. Duka. Chernihiv: NGO “Scientific and Educational Innovation Center for Social Transformations”. S. 524–526. [in Ukrainian].
10. Ugoda mizh Uryadom Ukraïni ta Uryadom Spoluchenikh Shtativ Ameriki pro stvorennia Amerikansko-ukraïnskogo investitsiinogo fondu vidbudovi. (2026). [Agreement between the Government of Ukraine and the Government of the United States of America on the Establishment of the American-Ukrainian Reconstruction Investment Fund]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840_001-25#Text [in Ukrainian].
11. Ugoda pro poziku (Programa “Pidvishchennya dostupnosti ta stiïkosti osviti v umovakh krizi v Ukraïni”) mizh Ukraïnoyu i Mizhnarodnim bankom rekonstruktsii ta rozvitku. (2026). [Loan Agreement (Program “Enhancing Access and Resilience of Education in Crisis Conditions in Ukraine”) between Ukraine and the International Bank for Reconstruction and Development]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_011-24/sp:dark#Text [in Ukrainian].
12. A STEM Education Strategic Plan: skills for competitiveness and innovation. (2025). 13 p. Retrieved from: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM_Education_Strategic_Plan_COM_2025_89_1_EN_0.pdf [in English].
13. An, W. (2021). The influence of the partisanship and composition of state governments on public school spending and student outcomes in the NCLB era. *Dissertation of Doctor of Philosophy (PhD)*, University of Iowa. 145 p. <https://doi.org/10.17077/etd.005897> [in English].
14. Batyuk, L. (2025). Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*, 30 (1), 88–105. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06> [in English].
15. Batyuk, L., Masych, V. (2025). Features of Modern Higher Education in the USA: STEM Education. *Educological Discourse*, 50 (3), 26–39. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.3> [in English].
16. Batyuk, L., Zhernovnykova, O. (2022). Modern educational digital competence of future doctors of Poland as a European state. *New Collegium*, 3, 55–65. <https://doi.org/10.30837/nc.2022.3.55> [in English].
17. California Council on Science and Technology. (2026). Retrieved from: <https://ccst.us> [in English].
18. California Institute of Technology. (2026). Retrieved from: <https://www.caltech.edu> [in English].
19. Campanile, C. (2026). NY teachers’ unions pump school spending to highest in the nation at \$36K per kid — yet they rank low in reading and math: report. *New York Post*. Retrieved from: https://nypost.com/2025/01/17/us-news/new-york-state-is-biggest-spender-on-schools-with-mediocre-results/?utm_source=chatgpt.com [in English].
20. Chin, M.J., Shi, L. (2021). The Impact of Political Party Control on Education Finance and Outcomes: Evidence from U.S. States. *EdWorkingPaper*, 20–280, 1–55. <https://doi.org/10.26300/kvw2-5725> [in English].
21. Dick, S. J. (2010). NASA’s first 50 years: historical perspectives. *Library of Congress Cataloging-in-Publication Data*. 765 p. [in English].
22. Digital Education Action Plan: policy background. (2026). *European Commission*. Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> [in English].
23. European Education Area. (2026). *Higher education*. Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education> [in English].
24. European Qualifications Framework (EQF). (2026). *Europa Union*. Retrieved from: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf> [in English].
25. Explore 2024 NAEP Results for Science at Grade 8 and Mathematics and Reading at Grade 12. (2026). *Institute of Education Sciences*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> [in English].
26. Ezell, L.N. (1998). The NASA Historical Data Book. Volume II. Programs and Projects 1958–1968. National Aeronautics and Space Administration. *Washington, DC*. 642 p. [in English].
27. Ford, P.B., Lomax, T.J. (1989). An Analysis of Commuting Patterns in Large Texas Urban Areas. Research Report 1193-IF. *Texas Transportation Institute the Texas A&M University System*, I. 114 p. [in English].
28. College Station-Bryan, Texas. (2007). Comprehensive housing market analysis. U.S. *Department of Housing and Urban Development*. 14 p. [in English].

29. Furnas, A.C., Fishman, N., Rosenstiel, L., Wang, D. Partisan disparities in the funding of science in the United States. (2025). Republican lawmakers consistently provided robust federal funding, often exceeding Democrats. *Science*, 389(6766), 1195–1200. <https://doi.org/10.1126/science.adx5154> [in English].
30. Hatfield, J. (2023). Partisan divides over K-12 education in 8 charts. *Pew Research Center*. 2026. Retrieved from: https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/06/05/partisan-divides-over-k-12-education-in-8-charts/?utm_source=chatgpt.com [in English].
31. Horizon Europe. (2026). Retrieved from: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe_en [in English].
32. Hurst, D., Tan, A., Meek, A., Sellers, J. Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000. Project Officer: E. McArthur. U.S. (2003). *Department of Education, National Center for Education Statistics. NCES 2003–020*. Washington, DC: 2003. 137 p. [in English].
33. Kocabas, S. A Thesis Master of Science. (2018). Office of Graduate and Professional Studies of Texas A&M University. *STEM Education in the United States*. 85 p. [in English].
34. Lips, D., Moritz, M. (2024). Reforming Federal K-12 Education R&D Activities to Strengthen American Competitiveness. 30 p. Retrieved from: https://www.alicoalition.org/wp-content/uploads/2025/03/Reforming-Federal-K12-Education-RD-to-Strengthen-American-Competitiveness.pdf?utm_source=chatgpt.com [in English].
35. Milner, N.A. (2008). Brief History of Silicon Valley. *Milner Company Marketing LLP*. 13p. [in English].
36. NASA Awards Help Inspire Future Innovators Through STEM Engagement. (2026). *National Aeronautics and Space Administration*. Retrieved from: <https://www.nasa.gov/news-release/nasa-awards-help-inspire-future-innovators-through-stem-engagement> [in English].
37. National Defense Education Act of 1958. (1958). *85th Congress 2d Session*. Report № 2157. 49 p. [in English].
38. National Science Board. (2026). Science and Engineering Indicators 2024. Alexandria, VA: *National Science Foundation*. Retrieved from: <https://nces.nsf.gov/indicators> [in English].
39. Next Generation Science Standards Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. *National Academies Press*. <https://doi.org/10.17226/18290> [in English].
40. Ogawa, R.T., Loomis, M., Crain, R. (2009). Institutional History of an Interactive Science Center: The Founding and Development of the Exploratorium. *Science Education*, 93 (2), 269–292. <https://doi.org/10.1002/sce.20299> [in English].
41. Rhode, P.W. (2001). The evolution of California manufacturing. Public Policy Institute of California. 126 p. [in English].
42. State Adoptions of Science Standards. (2026). 11 p. Retrieved from: https://www.copeinc.org/docs/State-Adoptions.pdf?utm_source=chatgpt.com [in English].
43. STEM Education Act of 2014. H.R. 5031. (2014). 5p. Retrieved from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-113hr5031ih/pdf/BILLS-113hr5031ih.pdf> [in English].
44. Summary Findings. External Evaluation of the K-12 Science Leader Network. (2021). 1p. Retrieved from: <https://www.exploratorium.edu/sites/default/files/files/Inverness%20Exploratorium%201%20pg%20Summary%20Findings%20July%202021%20FINAL%20.pdf> [in English].
45. TEKS Guide. (2026). Retrieved from: <https://teksguide.org/> [in English].
46. Texas Essential Knowledge and Skills: Summary for Parents. (1998). *Institution Texas Education Agency*, Austin. 29 p. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445092.pdf> [in English].
47. UC Berkeley. (2026). Retrieved from: <https://www.berkeley.edu> [in English].
48. Zolotarova, O., Merezhko, N. (2022). Digitization of education: European format. Foreign trade economics finance law. Series: *Economic Sciences*, 4, 91–100. [https://doi.org/10.31617/3.2022\(123\)08](https://doi.org/10.31617/3.2022(123)08) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

Биков А. В.

здобувач вищої освіти кафедри педагогіки та психології
Міжнародного університету
ORCID ID: 0009-0000-4049-2474

Стаття присвячена розробленню та науковому обґрунтуванню критеріїв та показників оцінювання результативності проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації. Мета дослідження – визначити та систематизувати сукупність критеріїв та показників, що дають змогу комплексно оцінити ефективність цифрового освітнього проєктування та забезпечити об'єктивний моніторинг його результатів. Результати дослідження показують, що на основі експертного опитування зроблено виокремлення чотирьох взаємопов'язаних критеріїв результативності цифрового освітнього проєктування: педагогічного, технологічного, організаційного та соціально-психологічного. Показано значущість соціально-психологічного критерію, який відображає рівень мотивації, активності, комунікації та задоволеності здобувачів освіти. Досліджено методи вимірювання кожного показника та доведено, що їх комплексне застосування забезпечує об'єктивне відстеження динаміки змін та своєчасне коригування освітнього експерименту. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованої системи показників під час планування, експертного оцінювання та моніторингу цифрових освітніх середовищ у закладах вищої освіти.

Ключові слова: освітній процес, цифровізація, критерії результативності, освітнє проєктування, якість освіти.

Bykov A. V. Development of criteria and indicators of the effectiveness of educational process design

The article is devoted to the development and scientific substantiation of criteria and indicators for assessing the effectiveness of educational process design in the context of digitalization. The aim of the study is to identify and systematize a set of criteria and indicators that enable a comprehensive evaluation of the effectiveness of digital educational design and ensure objective monitoring of its outcomes. The research findings demonstrate that, based on an expert survey, four interrelated criteria for the effectiveness of digital educational design were distinguished: pedagogical, technological, organizational, and socio-psychological. The significance of the socio-psychological criterion is emphasized, as it reflects the level of learners' motivation, engagement, communication, and satisfaction. The methods for measuring each indicator were examined, and it was proven that their integrated application ensures objective tracking of change dynamics and timely adjustment of the educational experiment. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of applying the proposed system of indicators in the planning, expert evaluation, and monitoring of digital educational environments in higher education institutions.

Key words: educational process, digitalization, performance criteria, educational design, quality of education.

Вступ. У сучасних умовах трансформації освіти у напрямі цифровізації проєктування освітніх середовищ стало одним із ключових напрямів розвитку ЗВО. Активне впровадження цифрових платформ, дистанційних технологій навчання, інтерактивних освітніх ресурсів, використання штучного інтелекту зумовлює формування нових педагогічних підходів. Як результат – це вимагає

формування різноманітних моделей організації освітнього процесу.

Водночас масштабність створення нових освітніх середовищ не завжди супроводжується належним аналізом їхньої реальної результативності. Наявність сучасних цифрових інструментів або інноваційних методик не гарантує автоматичного підвищення якості освітнього процесу. У багатьох випадках

© Биков А. В., 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0



оцінка ефективності таких середовищ залишається доволі суб'єктивною та ґрунтується переважно на окремих враженнях учасників освітнього процесу або на фрагментарних показниках їх використання.

За таких умов виникає потреба у формуванні обґрунтованого підходу до визначення результативності проектування освітнього процесу. Об'єктивна оцінка якості освітніх середовищ можлива лише за наявності чітко визначених критеріїв і системи показників, що дозволяють комплексно аналізувати як сам процес проектування, так і його результати.

Питання розроблення критеріїв і показників результативності проектування освітнього процесу не є достатньо висвітленим у вітчизняній науковій літературі, що зумовлює необхідність опори переважно на зарубіжні дослідження. Концептуальні підходи до визначення результативності проєктів та формування критеріїв успіху розкрито у працях R. Atkinson [16], D. Baccarini [17], B.N. Baker, D.C. Murphy, D. Fisher [18], A. Griffin, A.L. Page [19], O.J. Klakegg, G.H. Volden [21], A. Paniagua, D. Istance [23], J. Pinto, K. Davis, L. Ika, K. Jugdev, O. Zwikael [24], A. Shenhar, D. Dvir, O. Levy, A.C. Maltz [25], E. Sulistiyani, S.H.Y. Tyas [26], G.H. Volden, M. Welde [27]. Зазначені автори розглядають результативність як багатовимірний феномен, що поєднує часові, ресурсні, якісні та стратегічні параметри, а також наголошують на необхідності інтеграції критеріїв ефективності з цілями організації та очікуваннями стейкхолдерів.

Серед вітчизняних науковців внесок у розроблення окремих аспектів проблеми здійснили І.П. Анненкова [1], Н.М. Бугайова [3], О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима [4], А.В. Грекова, О.Д. Литвиненко, О.В. Рудінська, В.Я. Князькова [5], О.Д. Гуменний [6], І.С. Крамаренко, О.В. Фонарюк, М.О. Зацерківна [8], Л.А. Озерова, М.І. Запотічна, Г.Т. Горват [9], А.В. Осокіна, Д.А. Ковердюк [10], Л.В. Павлова, Н.О. Лешньова, О.А. Сергєєва, А.Н. Котова [11], А. Предик, О. Коваль [12], Н.В. Рибачук, Т.О. Журко, Ю.І. Ганзієнко [13], А. Стеблецький [14], І. Шищенко [15]. Особливої уваги заслуговують І.П. Анненкова [1], яка обґрунтувала під-

ходи до визначення критеріїв якості освіти у закладах вищої освіти; колектив авторів під керівництвом В. Лугового [4], що систематизували механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції; а також А. Стеблецький [14], який окреслив чинники забезпечення якості освітнього процесу. Разом з тим у зазначених працях критерії результативності розглядаються фрагментарно та переважно в контексті якості або цифровізації освіти, без цілісного проєктного підходу до освітнього процесу.

Попри наявність окремих напрацювань, відчувається нестача комплексного підходу до формування саме показників результативності проектування освітнього процесу, що зумовлює наукову новизну дослідження. Запропонована система показників розглядається як авторський внесок, спрямований на інтеграцію проєктного менеджменту та педагогічного проектування в єдину логічну модель оцінювання результативності.

Методи та методики дослідження. Мета статті – обґрунтувати критерії та показники результативності проектування освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах цифровізації. В процесі наукового дослідження використано загальнонаукові *методи* пізнання: аналіз і синтез, узагальнення, систематизація, порівняння, експертне опитування, інтерпретація емпіричних даних.

Для досягнення мети в ході дослідження необхідно виконати такі завдання: визначити особливості та проблеми оцінювання результативності освітніх проєктів; обґрунтувати систему критеріїв оцінювання результативності проектування освітнього процесу; визначити показники та методи вимірювання результативності цифрового освітнього середовища.

Результати та дискусії. Розроблення теоретичних засад проектування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації невід'ємне від визначення відповідного діагностичного інструментарію.

У межах цього дослідження проектування освітнього процесу розглядається не лише як технологія створення певного середовища, а як багатовимірна система, що інтегрує методологічні, організаційні та технологічні скла-

дові. Від якості такого проектування залежить рівень сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти, становлення їхніх професійно значущих якостей та здатності адаптуватися до динамічних змін в умовах інноваційного розвитку суспільства. Визначення критеріїв та показників результативності проектування освітнього процесу у ЗВО в умовах цифровізації є необхідною передумовою забезпечення якості цифрових освітніх рішень. Без чітко окреслених і вимірюваних параметрів неможливо об'єктивно оцінити ефективність освітніх технологій, спрогнозувати їхній вплив на результати навчання та своєчасно вносити необхідні корективи до освітнього процесу.

Питання оцінювання результативності проектів знайшло відображення у низці наукових публікацій. Попри значний дослідницький інтерес до цієї проблематики, її комплексне розв'язання досі залишається відкритим через сукупність різноманітних чинників. Зокрема, Г. Волден та М. Вельде [27] вказують на те, що досі недостатньо з'ясовано, яким чином соціальний вплив результативності проекту проявляється на різних стадіях його життєвого циклу в контексті сучасного управління. О. Дж. Клакегг [21] звертає увагу на відсутність чіткого розуміння взаємозв'язків між різними вимірами результативності проекту, а також методів їх вимірювання з урахуванням конкретного контексту. Узагальнення підходів до трактування поняття результативності проектування певних процесів представлено в таблиці 1.

Варто також підкреслити, що поняття результативності може наповнюватися різним змістом залежно від того, хто є зацікавленою стороною. Це визначається колом їхніх обов'язків, специфікою конкретного проекту, а також технологічними обмеженнями, що виникають на різних етапах його реалізації. Саме тому розроблення методології та підходів до оцінювання результативності будь-якого, зокрема соціального проекту, є складним і багатовимірним завданням, що потребує комплексного підходу.

Оцінювання освітніх проектів є ще більш непростим завданням з кількох принципових причин:

- воно виходить за межі простих кількісних вимірювань та вимагає відстеження динаміки особистісного розвитку здобувачів;
- на відміну від комерційних проектів, де результативність визначається розміром отриманого прибутку, освітні проекти орієнтовані на розвиток особистості, що є тривалим і багатогранним процесом.

На підставі аналізу зазначених публікацій нами виокремлено такі особливості оцінювання освітнього проекту.

1. Комплексність поставлених цілей. Освітні проекти не зводяться до передачі знань – вони спрямовані на формування критичного мислення, креативності, здатності до соціальної адаптації, емоційного інтелекту та інших важливих якостей здобувачів. Виміряти ці характеристики кількісно – у балах чи відсотках – вкрай складно, а подекуди й неможливо. Крім

Таблиця 1

Аналіз трактування поняття «результативність проектування»

№	Автор	Визначення
1	Pinto J., Davis K., Ika L., Jugdev K., Zwikaël O [24]	досягнення продуктивності в управлінні проектом, досягнутих результатів і реалізації вигод
2	Shenhar A., Dvir D., Levy, O., Maltz, A. [25]	багатовимірна концепція, що включає ефективність проекту, вплив на клієнта, результативність бізнесу та підготовку до майбутнього
3	ДСТУ ISO 9000:2007 [7] ISO 9000:2015 [20]	ступінь реалізації запланованої діяльності та досягнення запланованих результатів
4	Осокіна А.В. [10]	ступінь досягнення організаційних цілей та завдань, а також здатність організації до адаптації до змін у конкурентному середовищі
5	Рибачук Н. В., Журко Т. О., Ганзієнко Ю. І. [13]	комплексна величина, яка використовується для аналізу певної діяльності через отримані результати
6	Артюх О.В., Чернишова Л.В. [2]	ступінь досягнення цілей бізнес-процесу та задоволеності внутрішніх та зовнішніх споживачів

Джерело: складено автором на основі [2; 7; 10; 13; 20; 24; 25]

того, результати освітнього проєкту нерідко проявляються не відразу після його завершення, а лише через певний час – місяці або навіть роки, що додатково ускладнює оцінювання та унеможливує отримання повноцінних висновків одразу після закінчення проєкту.

2. Множинність показників. Оцінювання результативності освітніх проєктів потребує врахування значної кількості взаємопов'язаних показників, що охоплюють педагогічні та організаційні аспекти, рівень мотивації учасників, їхні когнітивні особливості тощо. При цьому всі зазначені показники мають різну питому вагу та взаємно впливають один на одного, що зумовлює необхідність побудови інтегральної оціночної моделі.

3. Суб'єктивність оцінки та її етичні виміри. Оцінювання результативності в освітніх проєктах неминує несе на собі відбиток суб'єктивності, оскільки залежить від досвіду й переконань того, хто його здійснює, а також від індивідуальних особливостей кожного учасника. Дискусійним залишається й етичний аспект цього процесу – зокрема, питання правомірності вимірювання розвитку та про-

гресу здобувачів за формалізованими критеріями. Вважаємо, що це зумовлює необхідність застосування якісних методів оцінювання – інтерв'ю, спостереження, аналізу кейсів, – що водночас суттєво ускладнює і подовжує процес визначення результативності проєктування освітніх явищ і процесів.

Зазначимо, що проблема оцінювання результативності освітнього проєкту є не лише складною і багатоаспектною, а й залежить від того, як її сприймають різні групи стейкхолдерів – здобувачі, науково-педагогічний персонал, адміністрація, роботодавці тощо. Оскільки їхні очікування від освітніх проєктів суттєво різняться, критерії успіху чи невдачі є контекстуально зумовленими та варіюються для кожної з груп (табл. 2.).

Заслуговує на увагу позиція Б. Бейкера, Д. Мерфі та Д. Фішера, які стверджують, що абсолютного успіху чи абсолютної невдачі проєкту не існує, а тому під час оцінювання результативності доцільніше говорити про умовний успіх або умовну невдачу [18, с. 902–909]. Цю думку підкріплюють висновки Е. Гріффіна та А. Пейджа [19], які звертають увагу на сут-

Таблиця 2

Критерії результативності професійної підготовки фахівців у ЗВО

№	Стейкхолдери	Бажані результати	Показники ефективності
1	Здобувачі (майбутні фахівці)	Набуття актуальних знань, практичних навичок і компетентностей	Відсоток працевлаштування після закінчення навчання, рівень стартової заробітної плати, відгуки студентів та їх задоволеність освітнім процесом у певному ЗВО, наявність сертифікатів, дипломів та інших документів, що підтверджують кваліфікацію
2	Роботодавці	Отримання висококваліфікованих кадрів, здатних ефективно виконувати виробничі завдання	Час адаптації нового співробітника на робочому місці, показники продуктивності праці випускників, відгуки керівників про якість підготовки фахівців, зниження витрат на додаткове навчання та перекваліфікацію
3	Науково-педагогічний персонал	Підготовка конкурентоспроможних фахівців, що зміцнює репутацію ЗВО	Місце університету в національних і міжнародних рейтингах, кількість наукових публікацій та проєктів, реалізованих випускниками, кількість переможців студентських олімпіад та конкурсів наукових студентських робіт, попит на випускників серед провідних компаній тощо
4	Адміністрація ЗВО	Ефективне управління ресурсами, підвищення іміджу закладу, фінансова стабільність	Виконання плану набору абітурієнтів, зростання доходів від наукових грантів та проєктів, покращення показників у рейтингах ЗВО, оптимізація витрат на освітній процес
5	Держава та суспільство	Наявність кваліфікованих кадрів для розвитку ключових галузей економіки, підвищення рівня життя та інноваційного потенціалу країни.	Внесок фахівців у ВВП, кількість створених інноваційних стартапів, зменшення рівня безробіття серед молодих фахівців, забезпечення сталого розвитку суспільства

Джерело: складено автором

теві розбіжності в тому, як ефективність оцінюють науковці та менеджери. Перші зосереджуються на тому, наскільки добре продукт функціонує на рівні організації чи установи, тоді як другі прагнуть детальнішої оцінки його успіху серед споживачів. Наприклад, у клієнто-орієнтованих проектних стратегіях пріоритетними показниками є задоволеність і схвалення з боку клієнтів, тоді як для проектів зі створення нових продуктів вирішальним критерієм може виявитися частка ринку.

Для побудови системи критеріїв і показників проектування освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах цифровізації вважаємо за доцільне розрізняти проєкт як процес і продукт проєкту як результат. При цьому Д. Баккаріні [17, с. 25–32] виокремив дві ключові складові успіху: успішне управління проєктом, що передбачає ефективність усього процесу та досягнення поставлених цілей у межах бюджету, відведених часових рамок і вимог до якості кінцевого продукту, та успіх продукту (результату проєктування), який виражається в позитивних наслідках і впливі кінцевого результату проєкту на певний об'єкт або процес.

Р. Аткинсон [16, с. 337–342] наголошує, що обмеженість часового ресурсу є однією з визначальних характеристик управління проєктами. Водночас зосередження критеріїв результативності виключно на досягненні цілей щодо вартості, термінів і якості є недостатнім і не дає повного уявлення про ефективність проєкту. На думку Е. Сулістіяні та її колег [26], будь-яка дієва система показників результативності має враховувати потреби кількох груп стейкхолдерів, а не лише однієї. Проте передусім ці показники мають відображати стратегічні наміри та цілі організації, що забезпечить єдине бачення успіху й дозволить уникнути конфлікту інтересів. В іншому разі оцінка ефективності проєктної діяльності стає суб'єктивною, а її результати – нерепрезентативними для організації загалом. Отже, об'єктивне оцінювання проєкту потребує збалансованої системи показників, яка поєднує фінансові та нефінансові аспекти й узгоджена зі стратегією організації. Це дозволяє оцінювати ефективність не лише крізь призму досягнення короткострокових цілей, а й з огляду на довгострокову сталість розвитку.

Таким чином, окрім внутрішніх показників – дотримання термінів і бюджету – для освітніх проєктів принципово важливими стають зовнішні, орієнтовані на кінцевий результат критерії. До них належать такі.

– Схвалення стейкхолдерів. Позитивні відгуки всіх зацікавлених сторін – студентів, викладачів, адміністрації та роботодавців – є необхідною умовою розуміння реальної цінності та результативності освітнього проєкту.

– Соціальний та економічний вплив. Цей показник відображає внесок проєкту у розвиток суспільства та економіки – зокрема через підвищення кваліфікації працівників, стимулювання інновацій або поліпшення соціальних індикаторів. Соціальний вплив виходить за межі фінансового успіху та може виражатися, наприклад, у зниженні рівня безробіття, підвищенні освітнього рівня населення або зменшенні злочинності в певному регіоні.

– Стійкість у довгостроковій перспективі. Здатність проєкту забезпечувати стабільні результати в освітній системі після свого завершення є ключовим індикатором успіху. Саме такі проєкти органічно вписуються в освітню систему, оскільки через їх упровадження нові методики, технології та підходи інтегруються у щоденну освітню практику.

– Ефективний розвиток професійних навичок. Успішний освітній проєкт має на меті не лише виконання поставлених завдань, а й сприяння вдосконаленню професійних та особистісних якостей його учасників.

Отже, результативність проектування освітнього процесу має оцінюватися комплексно – з урахуванням довгострокового впливу та ступеня задоволення потреб усіх залучених сторін. Такий підхід дозволяє перейти від поняття «результативність» до забезпечення реальної ефективності освітнього проєкту. Як зазначалося раніше, складність оцінювання ефективності проектування освітнього процесу у ЗВО в умовах цифровізації зумовлена багатовимірністю критеріїв успіху. На відміну від традиційних проєктів, де успіх здебільшого вимірюється часом, бюджетом та якістю, в освітньому контексті ці параметри є лише частиною загальної картини. Зокрема, до основних труднощів оцінювання відносимо такі.

– Суб'єктивний характер успіху. Як обґрунтовано вище (табл. 2), ефективність проєкту по-різному сприймається різними групами стейкхолдерів – студентами, викладачами, адміністрацією, роботодавцями тощо, – що суттєво ускладнює вироблення універсальних критеріїв. Те, що є успіхом для адміністрації (наприклад, оптимізація витрат), може не відповідати очікуванням студентів або науково-педагогічного персоналу.

– Складність оцінки нематеріальних результатів. Виміряти «розвиток креативності» чи «формування критичного мислення» значно складніше, ніж оцінити економічну ефективність діяльності установи.

– Відтермінованість певних результатів. Справжні наслідки освітнього проєкту можуть виявитися лише через кілька років після його завершення, наприклад, у вигляді успішного працевлаштування випускників.

З метою мінімізації зазначених труднощів оцінювання результативності проєктування освітнього процесу у ЗВО в умовах цифровізації має бути комплексним і поєднувати як внутрішні (процесні), так і зовнішні (результативні) показники. Зокрема, це передбачає оцінку процесу – моніторинг дотримання термінів, бюджету та якості реалізації – та оцінку результату – аналіз впливу проєкту на задоволеність стейкхолдерів, розвиток компетентностей, соціальний та економічний ефект тощо.

На підставі проведеного експертного опитування автором даного дослідження визначено такі критерії та показники результативності цифрового освітнього проєктування.

1. Педагогічний критерій, спрямований на вимірювання освітніх результатів і рівня сформованості компетентностей здобувачів освіти. Якість освіти є складною і багатовимірною категорією, що не зводиться до простого фіксування академічних досягнень. Погоджуємося з І. Анненковою [1] у тому, що оцінювання якості освіти потребує системи критеріїв, які охоплюють різні грані освітнього процесу та його результатів. Науковці виокремлюють такі групи критеріїв:

– критерії результатів освітньої діяльності – академічна успішність (оцінки, результати стандартизованих тестів), набуті компетентності (когнітивні, соціальні, емо-

ційні) та їхня відповідність вимогам ринку праці [12]. Оцінювання здійснюється шляхом моніторингу успішності, тестування та аналізу даних про працевлаштування випускників;

– критерії процесу – якість освітнього середовища та педагогічних методів: кваліфікація науково-педагогічного персоналу, ефективність освітніх програм, впровадження інноваційних технологій, психологічний клімат і рівень взаємодії між викладачами та студентами [23];

– критерії ресурсів – відповідність матеріально-технічної та фінансової бази закладу освіти сучасним вимогам: наявність належної інфраструктури, лабораторій, бібліотек, спортивних споруд і достатнього фінансового забезпечення [22];

– критерії відповідності – ступінь узгодженості освітнього процесу з встановленими стандартами і вимогами: відповідність програм державним стандартам, акредитаційним вимогам та очікуванням стейкхолдерів – студентів, батьків, роботодавців [14].

З урахуванням специфіки дослідження та результатів проведеного опитування до показників педагогічного критерію відносимо: рівень засвоєння навчального матеріалу (середній бал, якісна успішність); динаміку формування професійної компетентності; рівень розвитку критичного та творчого мислення (за результатами тестів, контрольних і проєктних робіт); відсоток студентів, які виконали навчальні завдання вчасно (абсолютна успішність).

2. Технологічний критерій, що характеризує якість і функціональні можливості цифрових інструментів. Використання цифрових інструментів є одним із ключових чинників сучасної освітньої парадигми. Ефективність їх впровадження в освіті є багатокомпонентним поняттям, що охоплює не лише наявність технологій, а й практичні результати їх застосування. Питання оцінювання дієвості цифрових інструментів в освіті розглядається в низці публікацій [8, 9, 15]. З урахуванням проаналізованих досліджень до показників технологічного критерію відносимо: наявність доступу до цифрових освітніх ресурсів; зручність користування (за результатами опитування студентів і викладачів); інтерактивність

(кількість інтерактивних елементів та частота їх використання); адаптивність системи до різних пристроїв та індивідуальних потреб користувачів.

3. Організаційний критерій, пов'язаний з управлінням проєктуванням освітнього процесу в умовах цифровізації. Значущість цього критерію для оцінювання педагогічних проєктів у цифровому контексті обґрунтовано в монографії О. Гуменного [6], який здійснив детальний аналіз поняття «цифрова культура керівників» та дослідив її взаємозв'язок із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності. Науковцем також визначено чинники, складові та критерії оцінювання цифрової культури, що дає змогу розкрити її структурні елементи й обґрунтувати методи вимірювання результатів. З урахуванням особливостей дослідження до показників організаційного критерію відносимо: відповідність освітнього продукту стандартам і навчальним планам; економічну ефективність (співвідношення витрат і результатів); масштабованість (придатність до використання значною кількістю користувачів).

4. Соціально-психологічний критерій, за допомогою якого оцінюється вплив цифрового середовища на навчальну мотивацію студентів. Необхідність його виокремлення зумовлена тим, що результативність навчання нерозривно пов'язана з рівнем мотивації здобувачів, що підтверджується даними наукових досліджень. Особливості формування мотивації в цифровому освітньому середовищі на сучасному етапі висвітлено в публікаціях [3, 5, 11] та інших. Узагальнюючи наявні напрацювання, констатуємо, що в умовах цифрового навчання особливої ваги набуває забезпечення інтенсивної взаємодії між викладачами та студентами, а також всередині студентських груп. Це сприяє подоланню відчуття соціальної ізоляції та деперсоналізації, характерних для дистанційного навчання.

Методи вимірювання визначених показників відображено в таблиці 3.

Оцінювання результативності проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації спирається на сукупність виокремлених критеріїв – педагогічного, технологічного,

організаційного та соціально-психологічного – та відповідних їм показників. Аналіз запропонованих інновацій у ході педагогічного експерименту на основі цих показників уможливить об'єктивне відстеження динаміки змін за кожним із них, а також своєчасне внесення коректив до програми експерименту з урахуванням виявлених недоліків. Застосування такого комплексного підходу забезпечує отримання повної та неупередженої картини ефективності досліджуваного явища.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що в умовах цифровізації освіти проєктування освітнього процесу поступово набуває системного характеру та виходить за межі традиційного педагогічного конструювання навчальних курсів. Освітні середовища сьогодні створюються як складні інтегровані системи, у яких поєднуються педагогічні, технологічні, організаційні та соціально-психологічні компоненти. Саме тому оцінювання результативності їх проєктування потребує використання багатовимірного підходу, здатного врахувати різні аспекти функціонування освітнього середовища.

Запропонована система критеріїв і показників створює методологічне підґрунтя для більш об'єктивного аналізу якості освітніх рішень та дає можливість перейти від інтуїтивної оцінки ефективності цифрових освітніх середовищ до їх системного моніторингу. Використання педагогічного, технологічного, організаційного та соціально-психологічного критеріїв дозволяє комплексно оцінювати як освітні результати, так і умови реалізації освітнього процесу, що відповідає сучасним підходам до оцінювання результативності освітніх проєктів.

Водночас результати дослідження відкривають перспективи подальших наукових розвідок, пов'язаних із розробленням інтегральних моделей оцінювання результативності освітніх проєктів, удосконаленням методів вимірювання нематеріальних освітніх результатів та дослідженням довгострокового впливу цифрових освітніх середовищ на професійний розвиток здобувачів освіти. Такі дослідження можуть стати основою для формування більш ефективних стратегій проєктування сучасного освітнього простору.

Таблиця 3

Методи вимірювання критеріїв і показників результативності проєктування освітнього цифрового середовища

Критерій	Показники	Методи вимірювання
Педагогічний критерій	Рівень засвоєння навчального матеріалу	результати тестування, іспитів
	Рівень сформованості професійної компетентності	результати оцінювання практичних завдань, кейс-стаді, проєктної роботи
	Розвиток критичного та творчого мислення	аналіз виконаних завдань, що вимагають нестандартних рішень, оцінка рефлексивних звітів
	відсоток студентів, які виконали навчальні завдання вчасно	результати підсумкового контролю
Технологічний критерій	наявність доступу до цифрових освітніх ресурсів	відсоток студентів, що мають безперешкодний доступ, кількість збоїв у роботі системи
	зручність користування	результати опитувань щодо інтерфейсу, навігації, інтуїтивності системи
	інтерактивність	кількість і типи інтерактивних елементів, залучення студентів до активної взаємодії
	адаптивність системи до різних пристроїв та індивідуальних потреб користувача	результати опитування здобувачів щодо можливості використання на різних пристроях, наявності функцій для осіб з особливими освітніми потребами
Організаційний критерій	відповідність освітнього продукту стандартам і навчальним планам	експертна оцінка змісту та структури курсу, його відповідність освітнім стандартам
	економічна ефективність	співвідношення витрат на розробку та впровадження з отриманими результатами
	масштабованість	кількість користувачів, які можуть бути залучені до освітнього процесу
	здатність НПП щодо реалізації цифрового навчання	аналіз документів (наявність сертифікатів, публікацій, релевантного практичного досвіду), анкетування здобувачів, спостереження
Соціально-психологічний критерій	рівень мотивації до навчання	результати опитувань та анкетування, рівень зацікавленості у вивченні матеріалу
	активність студентів у цифровому середовищі	кількість відвідувань платформи, участь у форумах, обговореннях, виконані завдання
	кількість і якість комунікацій	опитування щодо взаємодії студент-студент та студент-викладач
	рівень задоволеності освітнім процесом	результати анонімного опитування студентів, їх відгуки та пропозиції

Джерело: складено автором

Список використаних джерел

1. Анненкова І.П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf
2. Артюх О.В., Чернишова Л.В. Оцінка результативності бізнес-процесів на підприємствах роздрібною торгівлі: огляд підходів. *Економіка та суспільство*, 2022, №40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-7>
3. Бугайова Н.М. Трансформація особистості в епоху цифрових технологій. *Актуальні проблеми психології*, 2019, №16, 26–35.
4. Воробйова О., Дебич М., Луговий В., Оржель О., Слюсаренко О., Таланова Ж., Трима К. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції. Інститут вищої освіти НАПН України, 2020, 220 с.
5. Грекова А.В., Литвиненко О.Д., Рудінська О.В., Князькова В.Я. Вплив цифрового стилю життя на соціально-психологічну адаптацію молоді. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, 2025, №1, 6–11. DOI: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2025.1.15334>

6. Гуменний О.Д. Розвиток цифрової культури керівників закладів професійної освіти. Інститут професійної освіти НАПН України, 2024, 280 с.
7. ДСТУ iso 9000. Системи управління якістю. 2007.
8. Крамаренко І.С., Фонарюк О.В., Зацерківна М.О. Цифровізація освіти – нові виклики та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*, 2022, №2(7), 392–404. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-392-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-392-404)
9. Озерова Л.А., Запотічна М.І., Горват Г.Т. Перетворення освітніх парадигм у післявоєнний період: оцінка впливу цифрових технологій на навчання та доступ до освіти. *Академічні візії*, 2024, №28. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/932>
10. Осокіна А.В., Ковердюк Д.А. Результативність бізнес-організації: поняття та вимірювання. *Економіка та суспільство*, 2023, №56. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-56-28>
11. Павлова Л.В., Лешньова Н.О., Сергєєва О.А., Котова А.Н. Вплив онлайн-навчання на мотивацію студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2024, №54, 31–40. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-03>
12. Предик А., Коваль О. Особливості врахування критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів ЗВО в умовах дистанційної освіти.
13. Рибачук Н.В., Журко Т.О., Ганзієнко Ю.І. Концептуальні аспекти оцінки діяльності підприємства: ефективність та результативність.
14. Стеблецький А. Чинники забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2020, №33, 31–40. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.4>
15. Шищенко І. Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. *Освіта. інноватика. практика*, 2022, №10(5), 42–47. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-006>
16. Atkinson R. Project management: cost, time and quality, two best guesses and a phenomenon, its time to accept other success criteria. *International Journal of Project Management*, 1999, №6, 337–342. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(98\)00069-6](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(98)00069-6)
17. Baccarini D. The logical framework method for defining project success. *Project Management Journal*, 1999, №4, 25–32.
18. Baker B.N., Murphy D.C., Fisher D. Factors affecting project success. John Wiley & Sons, 1988, 902–909.
19. Griffin A., Page A.L. An interim report on measuring product development success and failure. *Journal of Product Innovation Management*, 1993, №4, 291–308. DOI: [https://doi.org/10.1016/0737-6782\(93\)90072-X](https://doi.org/10.1016/0737-6782(93)90072-X)
20. Iso 9000. Quality management systems – fundamentals and vocabulary. 2015.
21. Klakegg O.J., Volden G.H. Governance in public projects: the norwegian case. Routledge, 2017, 129–156.
22. Leshanych L., Miahkykh I., Shkoda M. Models of financing of higher education institutions in foreign countries. *Baltic Journal of Economic Studies*, 2018, №5, 145–150. DOI: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2018-4-5-145-150>
23. Paniagua A., Istance D. Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies. OECD Publishing, 2018.
24. Pinto J., Davis K., Ika L., Jugdev K., Zwikael O. Coming to terms with project success: current perspectives and future challenges. *International Journal of Project Management*, 2022, №7, 831–834.
25. Shenhar A., Dvir D., Levy O., Maltz A.C. Project success: a multidimensional strategic concept. *Long Range Planning*, 2001, №34, 699–725. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(01\)00097-8](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(01)00097-8)
26. Sulistiyani E., Tyas S.H.Y. What is the measurement of the it project success? *Procedia Computer Science*, 2022, №197, 282–289. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.142>
27. Volden G.H., Welde M. Public project success? Measuring the nuances of success through ex post evaluation. *International Journal of Project Management*, 2022, №6, 703–714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.06.006>

References

1. Annienkova, I.P. (2011). Kryterii i pokaznyky yakosti osvity u VNZ [Criteria and indicators of education quality in higher education institutions]. Retrieved from: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf [in Ukrainian].
2. Artiukh, O.V., & Chernyshova, L.V. (2022). Otsinka rezultatynosti biznes-protsesiv na pidpriemstvakh rozdribnoi torhivli: ohliad pidkhodiv [Evaluation of business process performance at retail enterprises: a review of approaches]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (40). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-7> [in Ukrainian].

3. Buhaova, N.M. (2019). Transformatsiia osobystosti v epokhu tsyfrovyykh tekhnolohii [Transformation of personality in the era of digital technologies]. *Aktualni problemy psykholohii*, (16), 26–35. [in Ukrainian].
4. Vorobiova, O., Debych, M., Luhovyi, V., Orzhel, O., Sliusarenko, O., Talanova, Zh., & Tryma, K. (2020). Mekhanizmy otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii [Mechanisms for assessing the quality of higher education in the context of European integration]. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Hrekova, A.V., Lytvynenko, O.D., Rudinska, O.V., & Kniazkova, V.Ia. (2025). Vplyv tsyfrovoho stylu zhyttia na sotsialno-psykholohichnu adaptatsiiu molodi [The impact of digital lifestyle on socio-psychological adaptation of youth]. *Visnyk sotsialnoi hihieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*, (1), 6–11. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2025.1.15334> [in Ukrainian].
6. Humennyi, O.D. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kultury kerivnykiv zakladiv profesiinoi osvity [Development of digital culture of vocational education institution leaders]. Instytut profesiinoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
7. DSTU ISO 9000. (2007). Systemy upravlinnia yakistiu [Quality management systems]. [in Ukrainian].
8. Kramarenko, I.S., Fonariuk, O.V., & Zatserkivna, M.O. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity – novi vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Digitalization of education – new challenges and development prospects]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 2(7), 392–404. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-392-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-392-404) [in Ukrainian].
9. Ozerova, L.A., Zapotichna, M.I., & Horvat, H.T. (2024). Peretvorennia osvitykh paradyhm u pisliavoiennyi period: otsinka vplyvu tsyfrovyykh tekhnolohii na navchannia ta dostup do osvity [Transformation of educational paradigms in the post-war period: assessing the impact of digital technologies on learning and access to education]. *Akademichni vizii*, (28). Retrieved from: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/932> [in Ukrainian].
10. Osokina, A.V., & Koverdiuk, D.A. (2023). Rezultatyvnist biznes-orhanizatsii: poniattia ta vymiriuvannia [Business organization performance: concepts and measurement]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (56). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-56-28> [in Ukrainian].
11. Pavlova, L.V., Lieshnova, N.O., Serheieva, O.A., & Kotova, A.N. (2024). Vplyv onlain-navchannia na motyvatsiiu studentiv [The impact of online learning on student motivation]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, (54), 31–40. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-03> [in Ukrainian].
12. Predyk, A., & Koval, O. (n.d.). Osoblyvosti vrakhuvannia kryteriiv otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv ZVO v umovakh dystantsiinoi osvity [Features of considering criteria for assessing students' academic achievements in higher education institutions under distance learning conditions]. [in Ukrainian].
13. Rybachuk, N.V., Zhurko, T.O., & Hanzienko, Yu.I. (n.d.). Kontseptualni aspekty otsinky diialnosti pidpriemstva: efektyvnist ta rezultatyvnist [Conceptual aspects of enterprise activity assessment: efficiency and effectiveness]. [in Ukrainian].
14. Stebletskyi, A. (2020). Chynnyky zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Factors ensuring the quality of higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, (33), 31–40. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.4> [in Ukrainian].
15. Shyshenko, I. (2022). Deiaki aspekty vplyvu tsyfrovyykh tekhnolohii na osvitnii protses zakladiv vyshchoi osvity: ohliad problem ta vyklykiv [Some aspects of the impact of digital technologies on the educational process of higher education institutions: a review of problems and challenges]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 10(5), 42–47. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-006> [in Ukrainian].
16. Atkinson, R. (1999). Project management: cost, time and quality, two best guesses and a phenomenon, it's time to accept other success criteria. *International Journal of Project Management*, (6), 337–342. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(98\)00069-6](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(98)00069-6) [in English].
17. Baccarini, D. (1999). The logical framework method for defining project success. *Project Management Journal*, (4), 25–32. [in English].
18. Baker, B.N., Murphy, D.C., & Fisher, D. (1988). Factors affecting project success. John Wiley & Sons, 902–909. [in English].
19. Griffin, A., & Page, A.L. (1993). An interim report on measuring product development success and failure. *Journal of Product Innovation Management*, (4), 291–308. [https://doi.org/10.1016/0737-6782\(93\)90072-X](https://doi.org/10.1016/0737-6782(93)90072-X) [in English].
20. ISO 9000. (2015). Quality management systems – fundamentals and vocabulary. [in English].
21. Klakegg, O.J., & Volden, G.H. (2017). Governance in public projects: the Norwegian case. *Routledge*, 129–156. [in English].
22. Leshanych, L., Miahkykh, I., & Shkoda, M. (2018). Models of financing of higher education institutions in foreign countries. *Baltic Journal of Economic Studies*, (5), 145–150. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2018-4-5-145-150> [in English].
23. Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies. *OECD Publishing*. [in English].

24. Pinto, J., Davis, K., Ika, L., Jugdev, K., & Zwikael, O. (2022). Coming to terms with project success: current perspectives and future challenges. *International Journal of Project Management*, (7), 831–834. [in English].
25. Shenhar, A., Dvir, D., Levy, O., & Maltz, A.C. (2001). Project success: a multidimensional strategic concept. *Long Range Planning*, 34, 699–725. URL: [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(01\)00097-8](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(01)00097-8) [in English].
26. Sulistiyani, E., & Tyas, S.H.Y. (2022). What is the measurement of the IT project success? *Procedia Computer Science*, 197, 282–289. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.142> [in English].
27. Volden, G.H., & Welde, M. (2022). Public project success? Measuring the nuances of success through ex post evaluation. *International Journal of Project Management*, (6), 703–714. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.06.006> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

SOCIAL-COGNITIVE PROCESSES UNDERLYING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN COLLABORATIVE LEARNING ENVIRONMENTS

Bihunov D. O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Doctoral Candidate

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

ORCID ID: 0000-0001-6100-7765

Emotional intelligence plays a central role in how individuals navigate the interpersonal, cognitive and affective demands of collaborative learning environments. Traditionally viewed as an individual trait, emotional intelligence is increasingly understood as socially distributed and dynamically constructed through group interactions. This paper synthesizes theoretical frameworks and empirical findings from emotional intelligence research, social-cognitive theory and developmental psychology to examine how emotional intelligence operates in collaborative contexts. Ability-based models and mixed models highlight competencies such as emotional perception, perspective-taking, emotion regulation, empathy and motivational orientation as essential for effective collaboration. Social-cognitive theory provides a lens to understand how interactions among personal, behavioral and environmental factors shape both individual and group-level emotional processes. Co-regulation and socially shared regulation are emphasized, showing that emotional intelligence emerges through continuous interaction and feedback. Cultural and developmental considerations illustrate how norms, display rules and motivational beliefs influence emotional expression and interpretation in group learning. The study also reviews intervention strategies, instructional practices and digital tools designed to enhance emotional intelligence, co-regulatory competence and collaborative functioning. Based on a theoretical analysis, comparative review and conceptual synthesis of empirical studies – including cross-sectional and longitudinal research – the paper presents a comprehensive framework connecting intrapersonal and interpersonal emotional processes in collaborative learning. The findings underscore the importance of cultivating both individual and collective emotional skills, integrating regulatory and motivational strategies and fostering culturally responsive engagement to maximize collaborative learning outcomes, academic achievement and socio-emotional development.

Key words: emotional intelligence, collaborative learning, social-cognitive processes, co-regulation, emotion regulation.

Бігунов Д. О. Соціально-когнітивні основи емоційного інтелекту в колаборативному навчанні

Емоційний інтелект відіграє ключову роль у тому, як особистість справляється з міжособистісними, когнітивними та афективними викликами в умовах колаборативного навчання (або навчання у співробітництві). Традиційно його розглядають як індивідуальну рису, однак сучасні дослідження підкреслюють його соціально розподілений та динамічно конструйований характер, що формується через взаємодію в групі. У статті здійснено синтез теоретичних підходів та емпіричних даних з досліджень емоційного інтелекту, соціально-когнітивної теорії та психології розвитку для аналізу функціонування емоційного інтелекту в колаборативному середовищі. Розглянуто моделі на основі здібностей та змішані моделі, що висвітлюють компетенції, як-от сприйняття емоцій, перспективне мислення, регуляція емоцій, емпатія та мотиваційна орієнтація, які є ключовими для ефективної співпраці. Соціально-когнітивна перспектива пояснює, як взаємодія між особистісними, поведінковими та середовищними чинниками формує емоційні процеси на індивідуальному та груповому рівнях. Підкреслюється значення співрегуляції та соціально спільної регуляції, демонструючи, що емоційний інтелект виникає через безперервну взаємодію та зворотний зв'язок. Культурні та розвіткові аспекти показують, як норми, правила вираження емоцій та мотиваційні переконання впливають на емоційну експресію та її інтерпретацію у колаборативному навчанні. Дослідження також розглядає освітні стратегії, цифрові інструменти та програми втручання, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, компетенцій зі співрегуляції та ефективної колаборативної взаємодії. На основі теоретичного аналізу, порівняльного огляду та концептуального синтезу емпіричних досліджень стаття пропонує комплексну структуру, що поєднує внутрішньоособистісні та міжособистісні

емоційні процеси. Результати підкреслюють важливість розвитку індивідуальних та колективних емоційних навичок, інтеграції регулятивних і мотиваційних стратегій, а також сприяння культурно чутливій взаємодії для максимізації результатів колаборативного навчання, академічних досягнень та соціально-емоційного розвитку.

Ключові слова: емоційний інтелект, колаборативне навчання, соціально-когнітивні процеси, співрегуляція, регуляція емоцій.

Introduction. Collaborative learning has become a defining feature of contemporary education, reflecting socio-cultural theories that view knowledge construction as fundamentally social and relational. Whether in project-based learning, problem-based tasks or online teamwork, students must negotiate interpersonal tensions, interpret peers' intentions, and manage emotions that arise from interdependence. Emotional intelligence – initially conceptualized by Salovey and Mayer [14] as a set of abilities related to perceiving, understanding, and regulating emotions – has emerged as a key predictor of how effectively learners participate in group work [5].

However, traditional emotional intelligence research often frames the construct as an individual difference, overlooking its inherently social nature. Collaborative learning contexts reveal emotional intelligence as a dynamic, interactive and socially distributed process shaped by reciprocal influences between individuals, peers and the broader learning environment. This orientation aligns with Bandura's [1] social-cognitive theory, which emphasizes that cognition, emotions, behaviour and context continually influence one another.

Thus, the goal of this article is to articulate the social-cognitive mechanisms underlying emotional intelligence in collaborative learning environments and to unify diverse theoretical perspectives into a coherent framework.

Research methods and techniques. The research employs theoretical analysis, comparative review and conceptual synthesis of scholarly sources on emotional intelligence, social-cognitive processes and collaborative learning in emerging adulthood. Empirical studies, including cross-sectional and longitudinal research, were examined to identify patterns linking emotional intelligence, perspective-taking, emotion regulation and co-regulation with group performance, academic engagement and collaborative success. The method also includes systematization of intervention approaches, instructional

strategies and digital tools aimed at fostering emotional intelligence and socially shared regulation in collaborative contexts. By synthesizing theoretical and empirical evidence, the study develops a conceptual framework connecting individual and group-level emotional processes in collaborative learning environments.

Results. Salovey and Mayer [14] proposed that emotional intelligence consists of four inter-related abilities: perceiving emotions, using emotions to facilitate thinking, understanding emotions and regulating emotions. This ability-based perspective treats emotional intelligence as a cognitive system that processes emotional information. In this view, emotions act as data that individuals must accurately decode and integrate into reasoning, decision-making and interpersonal coordination. Goleman's [6] mixed model expanded emotional intelligence into broader domains – self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management – emphasizing competencies relevant to social interaction and leadership. Although broader, this model reinforced the significance of emotional intelligence for collaboration, communication and interpersonal success. Together, these foundational models underscore that emotional intelligence is not merely an individual skill set but a set of capacities that become especially meaningful in social and collaborative environments.

Bandura [1] argued that human functioning is shaped by reciprocal determinism between personal, behavioural and environmental factors. Emotional experiences are therefore both individually regulated and socially formed. Concepts like self-efficacy, observational learning and self-regulation map directly onto core emotional intelligence processes: individuals learn emotional behaviors from others, interpret emotional cues through cognitive appraisal and regulate their affect according to contextual feedback. This social-cognitive lens links emotional intelligence to the dynamic interplay between

learners and their environments, suggesting that group settings provide powerful opportunities for modelling, reinforcement, and mutual regulation of emotional behavior. This theory provides a foundation for understanding emotional intelligence not merely as an internal ability but as a socially embedded cognitive skill.

Perceiving emotional cues accurately is central to emotional intelligence. Rosenthal's [15] extensive research on nonverbal communication demonstrates that individuals differ markedly in the ability to decode expressions, tone, gesture, and posture. Such sensitivity allows learners to identify peer frustration, confusion, or disengagement early, helping the group to intervene productively [4]. Accurate perception thereby becomes the first gateway to effective collaboration, shaping how group members respond, support one another and maintain a constructive emotional climate. In collaborative tasks, emotional perception supports: anticipation of needs, effective supportive behaviors and maintenance of group cohesion. Misreading cues, by contrast, can spark conflict or misalignment.

Perspective-taking – long studied by Hoffman [10] – enables individuals to infer others' internal states and understand emotional reactions within social contexts. Collaborative learning heavily relies on this capacity because group work requires integrating diverse viewpoints, managing disagreements, and coordinating meaningful communication [12]. Perspective-taking thus functions as a bridge between emotional understanding and cooperative behavior, allowing learners to transform emotional differences into opportunities for enhanced collective reasoning. Perspective-taking strengthens empathy, conflict-resolution ability, tolerance for differing opinions and openness to critique.

Gross's [7] process model of emotion regulation distinguishes between strategies such as cognitive reappraisal (changing one's interpretation) and expressive suppression (inhibiting emotional display). These strategies have distinct interpersonal consequences. Reappraisal promotes adaptive collaboration by reducing interpersonal hostility and increasing cooperative behaviors [8]. Suppression tends to diminish social authenticity and trust, constraining communication [16]. Within collaborative tasks, such regulatory choices

shape not only an individual's emotional experience but also the group's communicative openness, cohesion, and sense of psychological safety. Effective intra-individual regulation is therefore essential for maintaining healthy group dynamics.

Research in learning sciences – especially by Järvelä and Hadwin [11] – shows that self-regulation expands in group contexts into co-regulation (peers supporting one another's emotional and motivational states) and socially shared regulation (the group collectively managing goals, emotions, and strategies).

These processes are crucial in emotionally demanding tasks, as groups must collaboratively navigate frustration, confusion, and interpersonal disagreement [9]. Through these layered regulatory processes, emotional intelligence becomes distributed across the group, emerging from collective interaction rather than residing solely within individual members. Such processes illustrate that emotional intelligence in groups is distributed, not merely located within individuals.

Motivational beliefs shape emotional experiences. Dweck's [3] mindset theory shows that learners with growth mindsets respond to setbacks with resilience rather than self-blame allowing them to participate more constructively in group tasks. Similarly, Deci and Ryan's [2] self-determination theory highlights that autonomy, competence, and relatedness fuel intrinsic motivation and positive affect. When these needs are met in collaborative environments, learners show greater persistence and cooperative engagement. Motivation therefore operates as an emotional engine that drives the quality of students' participation, influencing how they interpret challenges and respond to peer feedback.

Markus and Kitayama [13] demonstrated that cultural variations influence emotional expression and interpretation. Collaborative groups often include members following different emotional display rules (e.g., restrained vs. overt expression). Thus, emotional intelligence requires cultural attunement, enabling learners to adjust communication strategies to diverse emotional norms. Cultural sensitivity not only reduces misunderstandings but also enhances group inclusivity, ensuring that emotional signals are interpreted within appropriate cultural frameworks and not misread as disengagement or disagreement.

Therefore, a synthesis of these perspectives suggests that emotional intelligence in collaborative learning emerges through three interacting levels, each shaping and reinforcing the others over time. They are: 1) intrapersonal processes, which include emotional perception, self-efficacy, cognitive appraisal, individual emotion regulation, and the motivational orientations that guide students' willingness to engage with challenges; 2) interpersonal processes, such as empathy and perspective-taking, social cue interpretation, conflict management, and co-regulation; and 3) group-level processes, which contain collective emotional norms, socially shared regulation, distributed monitoring of engagement, and shared goal alignment. Together, these layers form a mutually influencing system in which individual emotions shape group dynamics, and group norms, in turn, scaffold or constrain individual emotional functioning.

This multilevel view positions emotional intelligence as a dynamic, relational system shaped through continuous social interaction, consistent with social-cognitive theory. Rather than being a static personal trait, emotional intelligence becomes a situated competence that develops as learners observe, interpret, and model one another's emotional and regulatory strategies. Through repeated participation in group routines, students gradually internalize these strategies, reinforcing the social-cognitive cycle of modelling, feedback, and self-reflection.

Educators can design tasks that intentionally foster emotional intelligence by incorporating structured collaborative roles (e.g., emotion monitor, summarizer, mediator) that support emotional monitoring, structured reflection phases, guided journals on emotional challenges during teamwork, group contracts outlining norms, and explicit routines for collaborative problem-solving that encourage students to articulate not

only cognitive reasoning but also emotional reactions. These intentional structures help students become more aware of their own and others' emotions and develop skills for maintaining productive collaboration.

In online learning, reduced access to emotional cues necessitates platforms that support emotional expression (e.g., reactions, check-ins), guided prompts for reflection, emotion-sharing spaces such as mood meters or daily climate surveys, and tools that visualize group progress and engagement. Such digital scaffolds partially compensate for the absence of face-to-face cues, making emotional dynamics more visible and supporting synchronous and asynchronous co-regulation.

Teachers influence group emotional intelligence by modelling regulation strategies [1], reinforcing autonomy-supportive practices [2], cultivating growth mindsets [3], and establishing emotionally safe learning climates where mistakes are framed as opportunities for reflection rather than threats to competence. They also shape group processes by teaching empathy and conflict resolution explicitly, encouraging students to practice perspective-taking during disagreements and guiding them in transforming emotional friction into opportunities for deeper collaborative understanding.

Conclusions. Emotional intelligence in collaborative environments cannot be understood as an isolated personal attribute. Instead, it is a socially enacted, cognitively mediated, and dynamically co-regulated process. The social-cognitive lens reveals emotional intelligence as emerging from perception, interpretation, regulation, and shared group functioning. This perspective underscores the importance of designing learning experiences that foster not only individual emotional skills but also the collective regulatory mechanisms that sustain effective collaboration.

Bibliography

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1985. 640 p.
2. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. Issue 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
3. Dweck C.S. Mindset: The new psychology of success. New York: Random House, 2006. 320 p.
4. Elfenbein H.A., Ambady N. On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2002. Vol. 128. Issue 2. P. 203–235. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.203>.

5. MacCann, C. et al. Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146. Issue 2. P. 150–186. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.
6. Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam, 1995. 368 p.
7. Gross J.J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2. Issue 3. P. 271–299. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
8. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. Issue 2. P. 348–362. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
9. Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation in collaborative learning environments. *Handbook of self-regulation of learning and performance* / eds.: D.H. Schunk & J.A. Greene. 2nd ed. New York: Routledge, 2017. P. 83–105.
10. Hoffman M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 331 p.
11. Järvelä S., Järvenoja H., Malmberg J., Hadwin A.F. Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2013. Vol. 12. Issue 3. P. 267–286. DOI: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.267>.
12. Krettenauer T. Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*. 2004. Vol. 28. Issue 5. P. 461–470. DOI: <https://doi.org/10.1080/01650250444000180>.
13. Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*. 1991. Vol. 98. Issue 2. P. 224–253. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>.
14. Salovey P., & Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. Issue 3. P. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
15. Skill in nonverbal communication: individual differences / ed.: R. Rosenthal. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain, 1979. 270 p.
16. Butler E.A. et al. The social consequences of expressive suppression / *Emotion*. 2003. Vol. 3. Issue 1. P. 48–67. DOI: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>.

References

1. Bandura, A. (1985). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 640 p.
2. Butler, E.A., Egloff, B., Wilhelm, F.H., Smith, N.C., Erickson, E.A., Gross, J.J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3 (1), 48–67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>.
3. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
4. Dweck, C.S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.
5. Elfenbein, H.A., & Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 203–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.203>.
6. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam.
7. Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
8. Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
9. Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation in collaborative learning environments. In D.H. Schunk & J.A. Greene (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–105). Routledge.
10. Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.
11. Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (3), 267–286. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.267>.
12. Krettenauer, T. (2004). Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 461–470. <https://doi.org/10.1080/01650250444000180>.

13. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146 (2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.
14. Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>.
15. Rosenthal, R. (Ed.) (1979). *Skill in Nonverbal Communication: Individual Differences*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
16. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Vol. 9. Issue 3. P. 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ДИЗАЙНУ

Булатов В. А.

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

докторант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
ORCID ID:0000-0003-0832-2429

У статті розв'язано наукову проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. Визначено структуру професійної компетентності педагога через призму інклюзивного дизайну (ІД), що охоплює когнітивно-технологічний, етично-ціннісний та проєктно-дизайнерський компоненти. Окреслено специфіку застосування принципів інклюзивного дизайну та педагогічної ергономіки. Особливу увагу приділено проєктуванню інклюзивних навчальних місць, підбору адаптивного обладнання та зонувannya простору з урахуванням антропометричних і психофізіологічних особливостей учнів. Обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки студентів: інтеграція принципів ІД у фахові дисципліни, використання симуляційних технологій для моделювання бар'єрів та залучення до створення адаптивного цифрового контенту. Доведено, що перехід до моделі інклюзивного дизайну дає змогу усувати перепони ще на етапі планування уроку.

Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні концепції «педагогічного інклюзивного дизайну». Вперше специфіковано вимоги до компетентності вчителя через архітектурну, інформаційну, ергономічну та методичну безбар'єрність. Доведено необхідність фокусування на комплексній модернізації системи освіти замість індивідуальної інтеграції дитини.

Практичне значення результатів полягає у розробленні методичних рекомендацій для оновлення програм підготовки бакалаврів. Матеріали можуть бути впроваджені в курси «Інклюзивна освіта» та систему підвищення кваліфікації. Запропоновані підходи підвищують якість навчання в НУШ, гарантують функціональний комфорт та психологічне благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивний дизайн, професійна підготовка вчителя, Нова Українська Школа, безбар'єрність, початкова школа, ергономічні аспекти.

Bulatov V. A. Scientific and theoretical basis of professional training of future primary teachers in the context of inclusive design

The work solves the scientific problem of forming the readiness of future primary school teachers to work in an inclusive environment. The structure of the teacher's professional competence is determined through the prism of inclusive design (ID), which includes cognitive-technological, ethical-value and design-design components. The specifics of the application of the principles of inclusive design and pedagogical ergonomics are outlined. Special attention is paid to the design of inclusive educational places, the selection of adaptive equipment and the zoning of space, taking into account the anthropometric and psychophysiological characteristics of students. The pedagogical conditions for training students are substantiated: the integration of the principles of ID into professional disciplines, the use of simulation technologies for modeling barriers and involvement in the creation of adaptive digital content. It is proven that the transition to the inclusive design model allows eliminating obstacles at the stage of lesson planning.

The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the concept of "pedagogical inclusive design". For the first time, the requirements for teacher competence through architectural, informational, ergonomic and methodological barrier-freeness are specified. The need to focus on the comprehensive modernization of the education system instead of the individual integration of the child is proven.

The practical significance of the results lies in the development of methodological recommendations for updating bachelor's training programs. The materials can be implemented in the courses "Inclusive

Education" and the system of advanced training. The proposed approaches increase the quality of education at the National School of Ukraine, guarantee functional comfort and psychological well-being of all participants in the educational process.

Keywords: *inclusive education, inclusive design, professional teacher training, New Ukrainian School, barrier-freeness, primary school, ergonomic aspects.*

Вступ. У сучасних умовах трансформації освітньої парадигми ХХІ століття стратегічним орієнтиром державної політики визнано створення безбар'єрного простору для дітей з особливими освітніми потребами. Успішна реалізація цієї мети безпосередньо залежить від формування у майбутніх учителів початкової школи якісно нової системи професійних компетентностей. Провідне місце в цьому процесі посідає концепція інклюзивного дизайну, яка пропонує проактивну модель навчання: замість пошуку способів корекції «відхилень» вона передбачає початкове проєктування освітньої системи як універсально доступної. Впровадження ІД дає змогу педагогу створювати гнучке середовище, де архітектурна, методична та технічна доступність стають гарантантами академічної успішності кожного учня. Таким чином, інклюзивний дизайн перетворюється з допоміжного інструментарію на фундаментальний базис професійної підготовки сучасного вчителя.

Філософія інклюзивного дизайну значно розширює межі традиційної педагогічної адаптації. Цей підхід вимагає від викладача здатності глибоко аналізувати різноманітність людських потреб та інтегрувати принципи інклюзивності в кожен етап уроку. Використання ІД дає змогу впроваджувати багатоваріантні формати репрезентації знань, що відповідають різним сенсорним та когнітивним можливостям дітей. Важливим аспектом тут виступає педагогічна ергономіка, яка забезпечує проєктування навчальних інклюзивних місць з урахуванням психофізіологічного комфорту та безпеки учнів [18; 20]. Оволодіння такими компетенціями дає змогу мінімізувати стигматизацію через відсутність потреби в окремих «спеціальних» заходах, формуючи в класі середовище соціальної рівності. З огляду на міжнародні стандарти та вітчизняні вектори розвитку освіти озброєння педагога інструментами ІД та асистивними технологіями [9; 16] стає критично

важливим завданням для закладів вищої освіти.

Проблема теоретичного та методичного обґрунтування підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного дизайну та ергономіки перебуває у фокусі уваги багатьох дослідників. Фундаментальні аспекти формування готовності вчителів та розвитку інклюзивного середовища висвітлено у працях К. Волкової, С. Гончаренка, І. Демченко, М. Ковальчук, А. Колупасової, О. Лаврентьєвої, О. Таранченко, С. Легга, К. Джейкобс [2; 3; 4; 6; 7; 19; 20]. Пошук ефективних дидактичних стратегій та технологічних рішень щодо формування інклюзивного освітнього простору продовжується у дослідженнях авторів Є. Альнікова, О. Ігнатюк, Т. Литвиненко, С. Андерсона, М. Антонініса, А. Армстронга, Е. Бешич та С. Біджу [1; 5; 8; 9; 11; 12; 14; 15]. Попри значну кількість напрацювань, стрімкий розвиток цифрових технологій (3D-моделювання, адаптивні інтерфейси [1; 16]) та потреба в уточненні ергономічних критеріїв оцінки інклюзивного простору зумовлюють необхідність подальших наукових пошуків. Перспективним вектором залишається стандартизація підходів до проєктування універсального навчального досвіду, де кожен учень отримує безперешкодний доступ до освітніх ресурсів у комфортних для себе умовах.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення науково-теоретичного базису професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти на засадах інклюзивного дизайну та педагогічної ергономіки.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів (компаративний аналіз, систематизація та дедуктивне узагальнення) для визначення наукового базису підготовки вчителів та уточнення взаємозв'язку між принципами інклюзивного дизайну та педагогічної ергономіки. Методом термінологічного аналізу та контент-аналізу наукових джерел

є компонентна структура професійної компетентності педагога, що включає здатність до проєктування адаптивних навчальних інклюзивних місць. Теоретичне моделювання використано для розроблення концептуальної моделі освітнього простору, яка базується на методології універсального дизайну та забезпечує безбар'єрність навчального процесу в початковій школі.

Результати. Сучасна парадигма освіти вимагає відходу від «медичної» моделі інклюзії, де дитина з особливими освітніми потребами (ООП) мусить адаптуватися до жорсткої системи, на користь соціально-дизайнерської моделі [7; 11]. Педагогічний інклюзивний дизайн – це інтегрована система проєктування освітнього процесу, що базується на превентивному усуненні бар'єрів (дидактичних, фізичних, комунікаційних) ще на етапі планування [6; 12; 15]. Це передбачає перехід від «корекції» до «інклюзивності», де навчальний контент та середовище є апріорі доступними для всіх категорій учнів без потреби у подальшій спеціальній адаптації [9; 11; 14]. Центальною фігурою цієї трансформації є вчитель, чия компетентність має інтегрувати знання з педагогіки, психології та дизайну середовища.

Аналіз фундаментальних праць засвідчує, що підготовка до інклюзії є багатогранним процесом, який охоплює формування як світоглядних позицій, так і вузькоспеціалізованих навичок [4; 12]. Важливим аспектом професійної діяльності в умовах НУШ стає здатність вчителя самостійно моделювати безбар'єрний простір, мінімізуючи потребу в індивідуальних дидактичних адаптаціях [6; 17]. Педагогічна ергономіка в цьому контексті виступає інструментом оптимізації взаємодії учня з освітнім середовищем, що прямо впливає на академічну мотивацію [3; 18]. Дослідження підтверджують, що вчитель повинен володіти методами ергономічного аналізу для правильного облаштування навчальних інклюзивних місць, що відповідають антропометрії дитини [8; 20]. Окрім фізичного простору, критичне значення має цифрова інклюзія, яка забезпечується через впевнене володіння асистивними технологіями [1; 9]. Формування такої багатовекторної готовності вимагає створення спе-

цифічних педагогічних умов у закладах вищої освіти, зокрема впровадження симуляційних вправ та проєктних методик [5; 19].

Важливо розуміти, що готовність до ІД базується на концепції “All means all” («Все означає все»), де вчитель бачить не обмеження дитини, а бар'єри середовища, які потрібно усунути [11; 14]. Це вимагає від майбутнього педагога високого рівня самоефективності та глибокого усвідомлення етичних стандартів інклюзії [10; 13]. Ергономічна безбар'єрність, у поєднанні з методичною гнучкістю, створює умови для функціонального комфорту кожного здобувача освіти [15; 20]. Використання сучасних засобів, таких як 3D-друк для створення індивідуалізованого обладнання, стає частиною нової технологічної культури вчителя [1]. Зрештою, професійна підготовка має бути спрямована на виховання «педагога-дизайнера», здатного критично оцінювати й трансформувати освітні ресурси [12; 16]. Застосування адитивних технологій дає змогу майбутньому фахівцю оперативно виготовляти тактильні моделі та спеціальні тримачі, що нівелюють обмеження дрібної моторики учнів і забезпечують їхню автономність у навчальному процесі [1; 5]. Формування такої технологічної культури передбачає не лише технічну вправність, але й здатність педагога до креативного моделювання дидактичних матеріалів, що відповідають високим стандартам ергономічної безпеки та візуальної доступності [6; 19]. Таким чином, інтеграція інноваційних засобів виробництва у підготовку вчителя стає запорукою створення адаптивного освітнього середовища, яке гнучко реагує на індивідуальні потреби кожної дитини ще на стадії планування [11; 20]. Тільки за умови комплексного поєднання теоретичних знань та практичних умінь з ергономіки та дизайну можна досягти якісної інклюзії. На основі аналізу праць К. Волкової [2] та І. Демченко [4] було виокремлено три ключові компоненти готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах ІД, що представлені у табл. 1.

Представлена компонентна структура демонструє, що професійна готовність педагога є складним інтегрованим утворенням, де теоретичні знання тісно переплітаються

Таблиця 1

Компонентна структура професійної готовності до інклюзивного дизайну

Компонент	Зміст та показники	Спрямованість
Когнітивно-технологічний	Знання асистивних технологій, ІКТ-інструментів для інклюзії [9], методик диференційованого викладання.	Навички використання цифрових засобів навчання.
Етично-ціннісний	Сформованість інклюзивних цінностей, емпатія, готовність до сприйняття різноманітності [10; 14].	Мотивація до створення рівних умов для всіх учнів.
Проектно-дизайнерський	Вміння моделювати освітній простір, організовувати інклюзивні навчальні місця з урахуванням ергономіки [3; 6].	Практичне створення безбар'єрного середовища.

з практичними вміннями проектування інклюзивного простору [4; 5]. Спроможність учителя гармонійно поєднувати ці компоненти дає змогу трансформувати освітнє середовище на засадах функціонального комфорту та ергономічної безпеки для кожного здобувача освіти [3; 19].

Ергономіка в початковій школі є критичним чинником, оскільки вона враховує антропометричні та психофізіологічні особливості молодших школярів. Згідно з дослідженнями С. Гончаренка [3, с. 94] та М. Ковальчука [6, с. 217], навчальне інклюзивне місце – це динамічна система, що має бути адаптована під індивідуальні потреби дитини. Впровадження ергономічних стандартів дає змогу мінімізувати фізичне та нервово напруження учнів, що є базовою умовою для успішної когнітивної діяльності в умовах інклюзії [8; 18]. Особливого значення набуває проектування меблів, які мають відповідати зросту та фізіологічним вигинам хребта дитини, запобігаючи швидкій втомлюваності [20, с. 491]. Раціональна організація простору передбачає не лише наявність спеціалізованого обладнання, але й вільний доступ до всіх зон класу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату [6; 11]. Важливим аспектом є акустичний комфорт, оскільки надмірний рівень шуму стає суттєвим бар'єром для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектру або порушеннями слуху. Освітлення навчальних інклюзивних місць має бути рівномірним та регульованим, щоб запобігти зоровому перевтомленню під час роботи з різними типами контенту [19, с. 102]. Використання кольорової гами інтер'єру також має підпорядковуватися ергономічним вимогам, сприяючи концентрації уваги або емоційному заспокоєнню в зонах відпочинку [3; 15]. Отже, про-

фесійна підготовка педагога має передбачати опанування методики ергономічного аудиту, що забезпечує можливість гнучкої трансформації предметно-просторового середовища відповідно до специфіки колективних чи персоналізованих стратегій навчання [17, с. 628]. Цифрова інклюзія в цьому контексті вимагає ергономічної адаптації інтерфейсів електронних підручників та програмного забезпечення до зорово-моторних можливостей дитини [9; 16]. Превентивне усунення бар'єрів через ергономічний дизайн дає змогу уникнути стигматизації, оскільки адаптивні елементи стають природною частиною загального інтер'єру класу [1; 12]. Системний підхід до ергономіки не лише забезпечує фізичну безпеку, але й створює відчуття психологічної захищеності та функціонального комфорту для всіх категорій учнів [5; 13]. Інтеграція ергономічних вимог у методику викладання дає змогу педагогу гнучко розподіляти час на різні види активності, враховуючи динаміку працездатності дітей з ООП [18; 19]. Таким чином, ергономічна безбар'єрність стає матеріальним втіленням гуманістичних цінностей Нової Української Школи [7; 11]. Такий підхід базується на системній інтеграції архітектурних рішень та дидактичних інновацій, що перетворює освітній простір на гнучкий інструмент підтримки різноманітності учнів [7; 12]. Системне бачення проблеми дає змогу перейти від фрагментарного вивчення окремих методик до цілісного професійного світогляду «вчителя-дизайнера». Навчальний процес у ЗВО має стати полігоном для апробації цих векторів, де майбутній викладач спочатку ідентифікує перешкоди як об'єктивні недоліки середовища, а потім вчиться їх превентивно усувати через раціональну організацію простору та матеріалів [11; 20]. Це забезпечує

перехід від інтуїтивного реагування на проблеми дитини до професійного проєктування успішного навчального досвіду для всіх (табл. 2).

Для ефективної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують перехід від теоретичних знань до практичного проєктування безбар'єрного середовища. Першою фундаментальною умовою є наскрізна інтеграція тем інклюзивного дизайну та педагогічної ергономіки у зміст фахових дисциплін, таких як «Педагогіка», «Методика навчання в початковій школі» та «Основи інклюзивної освіти» [5; 8]. Такий підхід дає змогу студентам усвідомити інклюзію не як окремий розділ, а як невід'ємну характеристику будь-якого освітнього впливу. Важливою умовою є впровадження симуляційних технологій, зокрема використання VR-окулярів та спеціального обладнання для моделювання бар'єрів сприйняття, що дає змогу майбутнім педагогам «відчути» перешкоди, з якими стикаються діти з порушеннями зору, слуху чи опорно-рухового апарату. Це сприяє розвитку

глибокої емпатії та формуванню проєктного мислення, спрямованого на превентивне усунення цих перешкод. Третьою умовою виступає активна проєктна діяльність, у межах якої студенти залучаються до розроблення авторських «дизайн-проєктів» інклюзивних класів та адаптивного цифрового контенту [1; 9]. Створення студентами мультимедійних ресурсів з дотриманням стандартів доступності інформації дає їм змогу опанувати інструментарій інформаційної безбар'єрності ще на етапі навчання [16; 19]. Процес підготовки має супроводжуватися формуванням ергономічної компетентності, що передбачає здатність майбутнього вчителя здійснювати експертне оцінювання фізичного простору [3; 20]. Особлива увага приділяється оволодінню навичками 3D-моделювання та друку для виготовлення індивідуалізованих дидактичних посібників [1].

Використання кейс-методів дає змогу майбутнім фахівцям розв'язувати реальні етичні та технічні дилеми, що виникають під час облаштування навчальних інклюзивних місць [17, с. 625]. Важливою умовою є також розвиток професійної рефлексії та самоєфек-

Таблиця 2

**Проєктування навчального процесу підготовки майбутніх учителів
на засадах інклюзивного дизайну**

Складник навчального процесу	Зміст та методи реалізації (контекст ІД та ергономіки)	Очікуваний результат (компетентність)
Теоретичне навчання (лекційні курси)	Вивчення концепції «педагогічного інклюзивного дизайну», семи принципів УД [12] та ергономічних вимог до НУШ [3; 20].	Розуміння наукового базису превентивного усунення бар'єрів у початковій школі.
Семінарські та практичні заняття	Кейс-методи з аналізу реальних кейсів інклюзії [17], розроблення «Ергономічного паспорта» навчального кабінету [8].	Здатність критично оцінювати та трансформувати освітнє середовище під потреби дитини.
Лабораторний практикум	Використання симуляційних технологій (моделювання фізичних бар'єрів) та адитивних технологій (3D-друк дидактичних матеріалів) [1; 5].	Навички володіння асистивними технологіями та створення індивідуалізованих засобів навчання.
Самостійна та проєктна робота	Розроблення адаптивного цифрового контенту з урахуванням стандартів WCAG та принципів доступності інформації [16; 19].	Вміння проєктувати універсальний дидактичний матеріал для різних сенсорних можливостей.
Педагогічна практика	Здійснення ергономічного аудиту інклюзивних місць у класі, апробація гнучких моделей диференційованого навчання [2; 18].	Сформованість практичного досвіду реалізації архітектурної та методичної безбар'єрності.
Науково-дослідна робота	Апробація методик оцінювання самоєфективності вчителя [13] та розроблення авторських проєктів ергономічних зон у класі [6].	Готовність до інноваційного пошуку та стандартизації нових методів інклюзивної освіти.

тивності, що допомагає студентам долати психологічні бар'єри перед роботою в інклюзивному класі [13; 14]. Навчальне середовище самого університету має виступати зразком інклюзивного дизайну, демонструючи студентам принципи інклюзивності на практиці [15, с. 207]. Залучення майбутніх учителів до наукових досліджень у галузі педагогічної ергономіки стимулює їх до пошуку інноваційних шляхів інтенсифікації навчання [6; 18]. Обов'язковим елементом підготовки є педагогічна практика, під час якої студенти апробують гнучкі методи викладання та здійснюють моніторинг функціонального комфорту учнів [2; 11]. Системне впровадження цих умов дає змогу сформулювати фахівця, здатного не просто адаптуватися до інклюзії, але й активно її конструювати. Тільки за такого підходу майбутній викладач стає гарантом соціальної рівності та академічної доступності для кожного молодшого школяра [12; 14]. Узагальнення зазначених умов дає змогу констатувати, що підготовка майбутніх учителів набуває ознак високотехнологічного та гуманістично орієнтованого процесу. Взаємодія всіх компонентів – від теоретичної бази до симуляційного досвіду – забезпечує цілісність професійної позиції вчителя-дизайнера [4; 7].

Висновки. У результаті проведеного дослідження розкрито науково-теоретичний базис підготовки майбутніх учителів початкових класів та сформульовано такі висновки: визначено структуру професійної готовності; встановлено, що ключовими складниками компетентності вчителя в умовах сучасних освітніх трансформацій є когнітивно-технологічний, етично-ціннісний та проектно-дизайнерський компоненти. Ця трикомпонентна структура забезпечує здатність педагога не лише засвоювати теоретичні основи інклюзії, але й практично реалізовувати ідеї безбар'єрності через призму професійного дизайну освітнього досвіду.

Окреслено специфіку інклюзивного дизайну. Доведено, що стратегічне впровадження ІД мінімізує необхідність у подальших індивідуальних адаптаціях, оскільки навчальний контент і середовище стають апіорі доступними. Обґрунтовано ергономічний підхід. Особливу увагу приділено ергономічним аспектам, що включають проєктування адаптивних навчальних місць, раціональне зонування класу та підбір дидактичного обладнання. Визначено педагогічні умови підготовки. Доведено ефективність комплексу таких умов: наскрізної інтеграції принципів інклюзивного дизайну у зміст фахових дисциплін; застосування симуляційних технологій для моделювання бар'єрів сприйняття; залучення студентів до розроблення авторського адаптивного контенту та ергономічно безпечного простору. Підтверджено, що перехід від «корекційної» моделі до моделі «інклюзивного дизайну» є стратегічно виправданим. Це дає змогу усувати дидактичні, фізичні та комунікаційні бар'єри ще на стадії проєктування уроку, перетворюючи клас на інклюзивну спільноту рівних можливостей.

Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаються у розробленні та стандартизації критеріїв оцінювання ергономічної безпеки інклюзивного середовища в умовах цифрової трансформації освіти; дослідженні можливостей штучного інтелекту та адитивних технологій (3D-друку) для автоматизації створення індивідуалізованих ергономічних засобів навчання для учнів із складними порушеннями розвитку; обґрунтуванні методики підготовки майбутніх учителів до взаємодії з батьками та асистентами вчителя в межах спільного проєктування універсального навчального простору; створенні методичних рекомендацій щодо оновлення стандартів вищої освіти щодо посилення ергономічної та дизайнерської підготовки педагогів початкової ланки.

Список використаних джерел

1. Альніков Є. Проєктування інклюзивного середовища з використанням адитивних технологій (3D-друку). *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. Гончаренко С. Сучасні підходи до організації освітнього середовища в контексті ергономіки: монографія. Харків, 2018. 210 с.
4. Демченко І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2016. 42 с.
5. Ігнатюк О., Демідова Ю. Ергономічна компетентність як результат навчання та інтегрований показник якості фахової підготовки майбутніх викладачів закладах вищої освіти в умовах освітніх трансформацій. *Вісник університету ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 2 (16). С. 192–198. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-29>.
6. Ковальчук М. Застосування принципів інклюзивного дизайну у створенні ергономічного, естетичного середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 82 (1). С. 215–219. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-32>.
7. Колупасва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.
8. Литвиненко Т. Вплив ергономічного підходу на ефективність навчального процесу в початкових класах. *Світ знань*. 2018. № 4. С. 12–18.
9. Anderson S.E., Putnam R.S. Special Education Teachers' Experience, Confidence, Beliefs, and Knowledge About Integrating Technology. *Journal of Special Education Technology*. 2020. № 35 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/0162643419836409>.
10. Annamma S.A., Connor D., Ferri B. Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*. 2013. № 16 (1). P. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>.
11. Antoninis M., Teru S.J., Kitamura T., Damann W. All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *International Journal of Educational Development*. 2020. № 49. P. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102214>.
12. Armstrong A.C., Johansson-Fua S.U., Armstrong D. Reconceptualizing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882057>.
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
14. Bešić E. Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*. 2020. № 49 (2). P. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>.
15. Biju S., Pallath V., More B., Valsaraj B.P., Ng K.H. Future inclusive education. Improving Inclusivity in Higher Education: Addressing the Digital Divide in the COVID Pandemic. *Springer Nature*. 2023. P. 203–216. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-5076-8_13.
16. Carlbring J. Inclusive design for mobile devices with WCAG and attentional resources in mind: Master's thesis. Linköping University, 2020.
17. Casserly A.M., Tiernan B., Maguire G. Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2019. № 34 (5). P. 617–631. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580835>.
18. Gumasing J.J., Cruz I.S.V.D., Piñon D.A.A., Rebong H.N.M., Sahagun D.L.P. Ergonomic factors affecting the learning motivation and academic attention of SHS students in distance learning. *Sustainability*. 2023. № 15(12). P. 9202. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15129202>.
19. Kuts M.O., Lavrentieva O.O. Ergonomic aspects of computer-oriented pedagogical technologies implementation in teaching foreign languages to students of higher education institutions. *Educational Technology Quarterly*. 2022. № 1. P. 88–104. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.9>.
20. Legg S., Jacobs K. Ergonomics for schools. *Work*. 2008. № 31 (4). P. 489–493. DOI: <https://doi.org/10.3233/WOR-2008-00834>.

References

1. Alnikov, Ye. (2020). Proiektuvannia inkliuzyvnoho seredovyscha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3D-druk). [Proiektuvannia inkliuzyvnoho seredovyscha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3D-druk).] *Visnyk KNUKiM. Seriya: Mystetstvoznavstvo*. – *Visnyk KNUKiM. Seriya: Mystetstvoznavstvom*, 43, 181–189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.22025> [in Ukrainian].
2. Volkova, K. (2017). Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Volkova K. Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* – *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(67), 155–165 [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. (2018). Suchasni pidkhody do orhanizatsii osvithnoho seredovyscha v konteksti eronomiky: monohrafiia. [Modern approaches to the organization of the educational environment in the context of ergonomics: monograph]. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Demchenko, 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]. Uman [in Ukrainian].
5. Ihnatiuk, O., Demidova, Yu. (2018). Erhonomichna kompetentnist yak rezultat navchannia ta intehrovanyi pokaznyk yakosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladakh vyschoi osvity v umovakh osvithnykh transformatsii. [Ergonomic competence as a learning outcome and an integrated indicator of the quality of professional training of future teachers in higher education institutions in the context of educational transformations.] *Visnyk universytetu im. A. Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of the A. Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, (16), 192–198. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-29> [in Ukrainian].
6. Kovalchuk, M. (2024). Zastosuvannia pryntsyviv inkliuzyvnoho dyzainu u stvorenni erhonomichnoho, estetychnoho seredovyscha. [Kovalchuk M. Zastosuvannia pryntsyviv inkliuzyvnoho dyzainu u stvorenni erhonomichnoho, estetychnoho seredovyscha]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 82 (1), 215–219. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-32> [in Ukrainian].
7. Kolupaieva, A., Taranchenko, O. (2016). Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: monohrafiia. [Inclusive education: from basics to practice: monograph]. Kyiv: Atopol, 152 [in Ukrainian].
8. Lytvynenko, T. (2018). Vplyv erhonomichnoho pidkhodu na efektyvnist navchalnoho protsesu v pochatkovykh klasakh. [The influence of the ergonomic approach on the effectiveness of the educational process in primary grades]. *Svit znan – World of Knowledge*, 4, 12–18 [in Ukrainian].
9. Anderson, S.E., Putnam, R.S. (2020). Special Education Teachers' Experience, Confidence, Beliefs, and Knowledge About Integrating Technology. *Journal of Special Education Technology*, 35 (1), <https://doi.org/10.1177/0162643419836409>
10. Annamma, S.A., Connor, D., Ferri, B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16 (1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>.
11. Antoninis, M., Teru, S. J., Kitamura, T., Damann, W. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *International Journal of Educational Development*, 49, 103–109. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102214>.
12. Armstrong, A.C., Johansson-Fua, S.U., Armstrong, D. (2021). Reconceptualising inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882057>.
13. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 604 p.
14. Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49 (2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>.
15. Biju, S., Pallath, V., More, B., Valsaraj, B.P., Ng, K.H. (2023). Future inclusive education. Improving Inclusivity in Higher Education: Addressing the Digital Divide in the COVID Pandemic. *Springer Nature*, 203–216. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5076-8_13.
16. Carlbring, J. (2020). Inclusive design for mobile devices with WCAG and attentional resources in mind: Master's thesis. Linköping University.
17. Casserly, A.M., Tiernan, B., Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (5), 617–631. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580835>.
18. Gumasing, J.J., Cruz, I.S.V.D., Piñon, D.A.A., Rebong, H.N.M., Sahagun, D.L.P. (2023). Ergonomic factors affecting the learning motivation and academic attention of SHS students in distance learning. *Sustainability*, 15 (12), 9202. <https://doi.org/10.3390/su15129202>.
19. Kuts, M., Lavrentieva, O. (2022). Ergonomic aspects of computer-oriented pedagogical technologies implementation in teaching foreign languages to students of higher education institutions. *Educational Technology Quarterly*, 1, 88–104. <https://doi.org/10.55056/etq>.
20. Legg, S., Jacobs, K. (2008). Ergonomics for schools. *Work*, 31 (4), 489–493. <https://doi.org/10.3233/WOR-2008-00834>.

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

АКСІОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бур'янов В. В.

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0009-0008-4411-7602

Актуальність проблеми аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей зумовлена глибокими трансформаціями сучасного освітнього простору, що відбуваються на перетині соціокультурних, цивілізаційних і безпекових запитів і проблем. Сучасне суспільство переживає стан світоглядної фрагментації, інформаційної перенасиченості та моральної поляризації. У цих умовах освіта дедалі більше постає як простір формування ціннісної ідентичності особистості. Особливої ваги набуває гуманітарна освіта, що традиційно виконує смислотворчу та культуроносну функції.

У статті запропоновані механізми реалізації аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як педагогічної умови формування їхнього емоційного інтелекту. Визначено, що такими механізмами є ціннісна концептуалізація змісту гуманітарних дисциплін; проблематизація навчання; організація діалогічної та емоційно насиченої освітньої взаємодії; включення здобувачів освіти у соціально значущу професійно-педагогічну діяльність; системна рефлексія емоційного досвіду. Показано, як у межах навчальної дисципліни «Педагогіка» вищезазначене реалізується через виявлення ціннісного ядра кожної теми, створення ситуацій професійного вибору, аналітичне моделювання педагогічних дилем у процесі діалогічної та емоційно насиченої освітньої взаємодії, рефлексивне осмислення власної позиції. Доведено, що за таких умов знання перестає бути зовнішнім об'єктом засвоєння і трансформується в особистісно прийнятий ціннісний орієнтир професійної діяльності, а пізнання набуває характеру способу професійного буття майбутнього фахівця.

Ключові слова: світогляд, економічний світогляд, майбутні вчителі, гуманітарні спеціальності, квазіпрофесійна діяльність, економічно зорієнтована квазіпрофесійна діяльність, професійна підготовка, майбутні педагоги, проєктування, кейси, освітній процес, заклади вищої освіти.

Burianov V. V. Axiological orientation of professional training of future teachers of humanities

The relevance of the problem of the axiological orientation of the professional training of future teachers of humanitarian specialties is due to the profound transformations of the modern educational space that are taking place at the intersection of socio-cultural, civilizational, and security demands and problems. Modern society is experiencing a state of ideological fragmentation, information overload, and moral polarization. In these conditions, education increasingly appears as a space for the formation of a person's value identity. Humanities education, which traditionally performs meaning-making and culture-bearing functions, is gaining particular importance.

The article proposes mechanisms for implementing the axiological orientation of professional training of future teachers of humanitarian specialties as a pedagogical condition for the formation of their emotional intelligence. It has been determined that such mechanisms are: value-based conceptualization of the content of humanitarian disciplines; problematization of learning; organization of dialogic and emotionally rich educational interaction; inclusion of education seekers in socially significant professional and pedagogical activities; systemic reflection of emotional experience. It is shown how, within the framework of the educational discipline "Pedagogy", the above is implemented through the identification of the value core of each topic, the creation of situations of professional choice, analytical modeling of pedagogical dilemmas in the process of dialogical and emotionally saturated educational interaction; reflective understanding of one's own position. It has been proven that under such conditions, knowledge ceases to be an external object of assimilation and is transformed into a personally accepted value guideline of professional activity, and cognition acquires the character of a way of professional existence of a future specialist.

Keywords: worldview, economic worldview, future teachers, humanitarian specialties, quasi-professional activity, economically oriented quasi-professional activity, professional training, future teachers, design, cases, educational process, higher education institutions.

Вступ. В умовах повномасштабної війни в Україні освіта набуває екзистенційної функції збереження ідентичності й гідності. Особливої ваги набуває гуманітарна освіта, що традиційно виконує смислотворчу та культурно-носну функції, адже гуманітарні дисципліни за своєю природою є носіями культурної пам'яті, етичних орієнтирів і світоглядних моделей. У логіці діалогічної концепції культури гуманітарне знання функціонує як простір взаємодії смислів і позицій. Учитель гуманітарних дисциплін стає медіатором між історичною пам'яттю, національними цінностями та сучасним досвідом травматичних подій. У цьому контексті аксіологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів набуває стратегічного значення, оскільки саме вона забезпечує формування стійкої громадянської позиції, розвиток моральної відповідальності, здатність до етичного осмислення складних соціальних явищ, підтримку учнів у ситуаціях екзистенційної невизначеності на основі сформованого емоційного інтелекту.

Актуальність також зумовлена наявністю суперечності між потребою суспільства у вчителів як носіїв гуманістичних цінностей, який вирішує професійні проблеми, спираючись на сформований емоційний інтелект, та недостатньою теоретико-методичною розробленістю механізмів аксіологічної спрямованості його професійної підготовки як педагогічної умови такого формування.

Метою і завданнями статті є концептуалізація аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як системоутворювального чинника формування ціннісно-рефлексивної позиції, емоційно-сислової зрілості, емоційного інтелекту як чинників їхнього особистісно-професійного становлення, а також окреслення механізмів її інтеграції в освітній процес закладу вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано комплекс таких взаємопов'язаних теоретичних і проєктувальних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, порівняльно-теоретичний і термінологічний аналіз, структурно-функціональний аналіз, концептуальне та педагогічне проєктування.

Результати. Аксіологія у сучасному науковому дискурсі постає як концептуальний інструмент аналізу людської діяльності крізь призму ціннісних орієнтирів. Її зміст виходить за межі абстрактного вчення про «цінності» й окреслює структурно впорядковану систему принципів, які визначають вектор особистісного та соціального розвитку [3]. У контексті філософії освіти цінність розглядається як системоутворювальний чинник освітнього процесу [4]. У цьому сенсі аксіологія фіксує наявність певних ідеалів чи норм і механізми інтеріоризації, що регулюють поведінкові стратегії, формують мотиваційні доміанти й забезпечують смислову цілісність життєдіяльності людини.

У дослідженнях останніх років (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Т. Калюжна, А. Кларк, В. Крижко, В. Огнев'юк, Л. Рибалко, Б. Скінер та ін.) об'єктом аксіології визначається система цінностей як цілісна структура, що охоплює матеріальні й духовні компоненти та відображає їхній вплив на формування особистісного й суспільного світогляду. Недарма М. Боришевський вважає ціннісні орієнтації основою «демократизації освіти і виховання», що забезпечують їх «цивілізоване гуманістичне спрямування» [2, с. 145]. Аксіологічний підхід «спрямовує дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів у напрям гуманістичної освітньої парадигми» [8, с. 600] та дає змогу розглядати цінності як нормативні орієнтири й детермінанти соціальної активності, що опосередковують взаємодію людини з культурним і професійним середовищем. У цьому контексті освітній процес розглядається як простір взаємодії суб'єктів, об'єднаних спільними ціннісними орієнтаціями. Педагог і здобувач освіти постають як партнери у творенні смислів, що інтегруються в єдиний освітній простір через ціннісне ставлення до знання, професії, культури та власного особистісного зростання. З іншого боку, ученими доведено, що і процес, і результат пізнання як сутнісного ядра освітнього процесу, має чітко виражену аксіологічну природу, оскільки включає оцінювання, інтерпретацію, особистісне прийняття або відторгнення змісту [5]. Отже, будь-який когнітивний акт містить латентний ціннісний вимір

через те, що саме визнається значущим, які ідеї набувають статусу переконань, які смисли стають регуляторами діяльності.

Таким чином, сучасне розуміння аксіології в освітньому контексті можна інтерпретувати як інтегративну методологію, спрямовану на осмислення й конструювання ціннісного підґрунтя професійної підготовки. Аксіологія, як методологічна основа професійно-педагогічної підготовки, поєднує ціннісно-смилову рефлексію, саморозвиток і професійну ідентичність, що дає змогу розглядати аксіологічну спрямованість як сукупність ціннісних орієнтирів і динамічний процес особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. Акмеологічні практики та принципи (рефлексія, самооцінка, саморегуляція) стають механізмами реалізації ціннісно-рефлексивної позиції, емоційно-смилової зрілості, що відкриває нові шляхи інтеграції аксіологічної складової частини в освітній процес закладів вищої освіти.

У рамках теоретичного осмислення проблеми важливо зауважити, що J. Halstead та M. Taylor [7] в оглядовому дослідженні підкреслюють системність ціннісної освіти як явища, що охоплює морально-етичний, культурно-соціальний і педагогічний виміри й інтегрується в різні аспекти освітнього процесу. Вони також вказують на розрив між формальними деклараціями ціннісних компонентів та їхньою реальною педагогічною практикою, що обґрунтовує потребу розроблення дієвих механізмів інтеграції ціннісної складової частини в професійну підготовку вчителя.

У контексті осмислення аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей важливими є положення R. Enache та A. Iftime [6], які розглядають аксіологічну перспективу як методологічну основу формування професійної ідентичності вчителя. Автори аргументують, що сучасна педагогічна освіта має сприяти розвитку моральної автономії, відповідальності та здатності до осмисленого вибору, подолати надмірну інтелектуалізацію й зосередитися на формуванні цілісної особистості майбутнього педагога, а також підкреслюють, що цінності виконують регу-

лятивну функцію в структурі педагогічної діяльності, визначаючи характер професійних рішень і спрямовуючи особистісне становлення майбутнього педагога. Особливу увагу вони приділяють освітньому середовищу як простору інтеріоризації гуманістичних орієнтирів, що актуалізує необхідність системної інтеграції аксіологічної складової частини у зміст, форми та стиль взаємодії в закладі вищої освіти.

Отже, розкриваючи механізми інтеграції аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітній процес закладу вищої освіти, важливим вважаємо їх залучення до знання як цінності через формування внутрішньої установки на пізнання як спосіб професійного й духовного саморозвитку. Знання в такому розумінні набуває статусу стратегічного ресурсу, який забезпечує ефективність професійної діяльності та цілісність професійної ідентичності. Інноваційність підходу полягає у зміщенні акценту з «передавання знань» на «ціннісне включення в пізнання» [1]. Освітній процес має вибудовуватися як аксіологічно насичений простір, у якому здобувач освіти переживає досвід зустрічі зі знанням як із значущою для себе реальністю. Формування усвідомленого та позитивного ставлення до пізнавальної діяльності передбачає переорієнтацію мотивації із зовнішньої (оцінка, вимога) на внутрішню (інтерес, смисл, професійна перспектива); інтеграцію когнітивного й духовного компонентів освіти; осмислення пізнання як педагогічної цінності, спрямованої на духовно-теоретичне освоєння світу.

Практична реалізація інтеграції аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітній процес закладу вищої освіти передбачає смислове наповнення аксіологічним змістом кожного освітнього компонента, проблематизацію навчання, діалогічну взаємодію, організацію системної рефлексивної діяльності й підтримку професійного самоконструювання через узгодження змістових, методичних, практико-орієнтованих і особистісно-рефлексивних вимірів професійної підготовки. Йдеться про наскрізну аксіологізацію всієї логіки освітньої програми.

Так, під час викладання ОК «Педагогіка» майбутнім учителям гуманітарних спеціальностей в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського» на змістовому рівні забезпечується концептуальне включення проблем етики педагогічної діяльності, морально-ціннісних засад професії, академічної доброчесності, культури гідності, педагогіки підтримки й турботи. Кожна тема розкривається через її ціннісне ядро. Наприклад, вивчення теми «Мета і завдання виховання» вибудовується навколо історичних концепцій, нормативних документів, а також через аналітичне зіставлення різних аксіологічних орієнтирів виховання (гуманістичних, соціоцентричних, прагматичних). Студенти усвідомлюють різноманітні підходи, визначаючи, які цінності стоять за кожним з них, яку модель людини вони передбачають, який тип педагогічної взаємодії формують. Практичним інструментом тут виступає «ціннісна карта теми», тобто аналітична схема, у якій майбутні вчителі фіксують базові поняття, домінантні цінності та можливі педагогічні наслідки їх реалізації. Аналогічно у темі «Принципи навчання» пропонується моделювання педагогічної ситуації, у якій один з принципів (наприклад, принцип гуманізації) вступає у суперечність з певною педагогічною ситуацією. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей мають обґрунтувати педагогічне рішення, спираючись на теоретичні знання, емоційний інтелект і власну професійну позицію. Важливо, що цінності тут представлені як предмет наукового аналізу й професійного осмислення. Так, розгляд феномена академічної доброчесності супроводжується аналізом реальних кейсів її порушень та їхніх довгострокових наслідків для професійної репутації учителя; розгляд етики педагогічної взаємодії відбувається через зіставлення різних моделей взаємодії в освіті (авторитарної, партнерської, фасилітативної тощо) та їхніх аксіологічних підстав. Майбутні вчителі з'ясовують, які цінності визначають педагогічне рішення і які професійні якості вони формують.

Методичний рівень інтеграції передбачає застосування таких методів і технологій навчання під час практичних занять, що сти-

мулюють розвиток аксіологічного мислення та формування емоційного інтелекту, серед яких кейс-метод, дебати, аналіз етичних дилем, педагогічні есе, проблемно-ціннісні семінари, проєктна діяльність тощо. Так, під час застосування методу «ціннісного моделювання професійної позиції» кожен студент формулює коротку концепцію власного педагогічного кредо, обґрунтовуючи її положення теоретичними аргументами з курсу. Такий формат дає змогу інтегрувати когнітивний і особистісний компоненти навчання. Доволі дієвим є застосування «ціннісного аудиту» педагогічної ситуації, коли майбутні педагоги-гуманітарії аналізують освітню проблему через виявлення прихованих аксіологічних конфліктів (наприклад, між вимогою результативності та принципом гуманізації). Обговорення таких ситуацій організовується у форматі фасилітованої дискусії з подальшою письмовою рефлексією, що дає змогу забезпечити інтеріоризацію засвоєного змісту. Регулярне осмислення власних емоційних реакцій, труднощів у комунікації, переживань сприяє розвитку внутрішньої регуляції та відповідального ставлення до емоційних проявів. Саморефлексія дає змогу майбутньому вчителю усвідомити, які цінності лежать в основі його поведінки, які емоційні стратегії є конструктивними, а які потребують коригування. У такий спосіб аксіологічна спрямованість підготовки безпосередньо впливає на становлення здатності до емоційної саморегуляції як ключового компоненту емоційного інтелекту майбутнього вчителя.

Важливою є організація освітньої взаємодії як простору діалогічності та емоційної відкритості. Аксіологічна спрямованість реалізується через створення ситуацій співпереживання, морального вибору, аргументованого обговорення суперечливих питань. Дискусії, інтерпретаційні семінари, аналіз художніх і публіцистичних текстів, обговорення етичних дилем сприяють розвитку здатності розпізнавати емоції інших, співвідносити їх із власними реакціями, будувати взаємодію на основі поваги та толерантності. У таких умовах формується емпатійний складник емоційного інтелекту, який ґрунтується на психологічній чутливості й усвідомленому прийнятті гуманістичних цінностей.

Практичний рівень аксіологізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей також забезпечує проведення педагогічної практики, що стає простором перевірки особистісних переконань і професійних орієнтирів. Вона організована в умовах роботи з дітьми з різним соціальним досвідом, зокрема з внутрішньо переміщеними особами, учнями, які пережили травматичні події. У процесі професійно-педагогічної діяльності емоційний інтелект розвивається через практику співучасті, співвідповідальності та рефлексивного аналізу власних дій. У такому форматі професійні знання набувають екзистенційної значущості, оскільки здобувачі освіти стикаються з необхідністю поєднання педагогічної компетентності, моральної відповідальності та емоційного інтелекту.

Особистісно-рефлексивний вимір реалізації аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітній процес закладу вищої освіти пов'язаний із систематичною організацією процесів самопізнання й професійного самовизначення. Для цього застосовуються рефлексивні портфоліо, аналітичні звіти за результатами практики з акцентом на моральні аспекти прийнятих рішень, індивідуальні проекти професійного розвитку, у яких здобувач вищої педагогічної освіти форму-

лює власну педагогічну позицію на засадах емоційного інтелекту. Особливе значення у цьому контексті має розвиток педагогічної емпатії як здатності розуміти внутрішній стан учня та діяти з урахуванням його потреб і гідності. Це реалізується через тренінгові заняття з моделювання складних комунікативних ситуацій та їх подальший ціннісний аналіз.

Отже, реалізація аксіологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей має здійснюватися як багаторівневий процес, у якому зміст, методи й технології, практика й рефлексія утворюють цілісну систему. За таких умов цінності перестають бути декларативними гаслами й трансформуються у внутрішні регулятори професійної діяльності.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що аксіологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей виступає дієвою педагогічною умовою формування їхнього емоційного інтелекту. Механізмами її реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти є ціннісна концептуалізація змісту гуманітарних дисциплін; проблематизація навчання та організація діалогічної, емоційно насиченої взаємодії; включення здобувачів освіти у соціально значущу професійно-педагогічну діяльність; забезпечення системної рефлексії емоційного досвіду.

Список використаних джерел

1. Білозерська С. Аксіологічні орієнтири підвищення якості педагогічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 3. С. 75–80. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.15>.
2. Боришевський М. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2011. 200 с.
3. Калюжна Т. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія. Київ: вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2012. 128 с.
4. Філософія освіти: навчальний посібник / за наук. ред. В. Андрущенка та ін. 2-ге видання. Київ: вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2021. 348 с.
5. Antoniuk V., Alendar N., Bartkiv O., Honcharuk O., Durmanenko O. Axiological aspect of professional training of future pedagogues. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. № 22 (6). P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5238>.
6. Enache R.G., Iftime A. The axiological perspective in the training of teachers. *Agora Psycho-Pragmatica*. 2017. № 11 (1). P. 129–138. URL: <https://uav.ro/jour/index.php/app/article/view/789>.
7. Halstead J.M., Taylor M.J. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 2000. № 30 (2). P. 169–202. DOI: <https://doi.org/10.1080/713657146>.
8. Knyazheva I. Content analysis of the use of methodological approaches in research in the field of Education/pedagogy. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2024. № 1 (19). С. 591–603. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-591-603](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-591-603).

References

1. Bilozerska, S. (2021). Aksiologichni oriientyry pidvyshchennia yakosti pedahohichnoi osvity [Axiological guidelines for improving the quality of pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 3, 75–80. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.15> [in Ukrainian].
2. Boryshevskiy, M. (2011). *Psykhologichni zakonomirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological regularities of personality spirituality development: monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Kaliuzhna, T. (2012). *Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity: monohrafiia* [Pedagogical axiology in the conditions of modernization of professional pedagogical education: monograph]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Andrushchenko, V. (ed.) (2021). *Filosofiia osvity: navchalnyi posibnyk* [Philosophy of education: textbook] (2nd ed.). Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Antoniuk, V., Alendar, N., Bartkiv, O., Honcharuk, O., & Durmanenko, O. (2022). Axiological aspect of professional training of future pedagogues. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22 (6), 1–8. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5238> [in English].
6. Enache, R.G., & Iftime, A. (2017). The axiological perspective in the training of teachers. *Agora Psycho Pragmatica – Agora Psycho Pragmatica*, 11 (1), 129–138. Retrieved from <https://uav.ro/jour/index.php/app/article/view/789> [in English].
7. Halstead, J.M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education – Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146> [in English].
8. Kniazheva, I. (2024). Content analysis of the use of methodological approaches in research in the field of education/pedagogy. *Visnyk nauky ta osvity (Serii "Filolohiia", Serii "Pedahohika", Serii "Sotsiolohiia", Serii "Kultura i mystetstvo", Serii "Istoriia ta arkhelohiia") – Bulletin of Science and Education (Series "Philology", Series "Pedagogy", Series "Sociology", Series "Culture and Art", Series "History and Archeology")*, 1 (19), 591–603. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-591-603](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-591-603) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ ЩОДО УЧАСНИКІВ АКТИВНОГО ДОЗВІЛЛЯ ТА МЕХАНІЗМІВ ЇХ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Вачков О. Т.

аспірант кафедри психології,
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»»
ORCID ID: 0009-0004-4997-5914

Статтю присвячено теоретичному аналізу феномена соціальних упереджень щодо учасників активного дозвілля як специфічної сфери міжгрупової взаємодії. Актуальність дослідження зумовлена зростанням соціальної мобільності, цифровізацією комунікацій та підвищенням ролі рекреаційної активності у психологічному відновленні населення України в умовах воєнного контексту. Активне дозвілля розглядається не лише як форма фізичної та соціальної активності, але й як фундамент і джерело символічної ідентифікації, конкуренції за спільні, у тому числі громадські, простори та ресурси, а також публічні оцінки, де актуалізуються механізми соціальної категоризації та міжгрупового порівняння. Методологічною основою дослідження є інтеграція теорії соціальної ідентичності, інтегрованої теорії міжгрупової загрози, моделі виправдання-пригнічення упереджень та гіпотези міжгрупового контакту.

На основі теоретичного аналізу запропоновано концептуалізацію упереджень у сфері активного дозвілля, окреслено їхні когнітивні, емоційні та соціально-контекстуальні механізми формування, а також типологію (класові, гендерні, вікові, екологічні, морально-ціннісні та інтерсекційні форми). Показано, що соціальні упередження можуть призводити до стигматизації, самостигматизації, соціальної ізоляції а також до більш агресивних форм негативної групової взаємодії та ускладнювати процес психологічної реабілітації, зокрема ветеранів та людей, що перебувають у посттравматичному стані, викликаному воєнними діями.

У статті проаналізовано комплекс теорій подолання упереджень, що включає організацію міжгрупового контакту на засадах рівності, формування надгрупової ідентичності, розвиток емпатії, потенційні освітні програм, масові комунікаційні стратегії та програми, нормативно-інституційну підтримку. Окремою потенційною методологією превенції та подолання соціальних упереджень є рекатегоризація, тобто перебудова та реєрархізація соціальних груп. Наголошено на необхідності розроблення психодіагностичних інструментів і апробації інтервенційних моделей превенції упередженості у сфері активного дозвілля.

Ключові слова: соціальні упередження, моделі розуміння соціальних упереджень, активне дозвілля, міжгрупова взаємодія.

Vachkov O. T. Psychological analysis of social prejudices toward participants in active leisure activities and the mechanisms of their transformation

The article is devoted to a theoretical analysis of the phenomenon of social prejudice toward participants in active leisure as a specific domain of intergroup interaction. The relevance of the study is determined by increasing social mobility, the digitalization of communication, and the growing role of recreational activity in the psychological recovery of the population of Ukraine within the context of war. Active leisure is considered not only as a form of physical and social activity, but also as a foundation and source of symbolic identification, competition for shared (including public) spaces and resources, as well as for public evaluation, where mechanisms of social categorization and intergroup comparison are activated. The methodological framework of the study is based on the integration of Social Identity Theory, Integrated Intergroup Threat Theory, the Justification–Suppression Model of prejudice, and the Intergroup Contact Hypothesis.

Based on theoretical analysis, a conceptualization of prejudice in the sphere of active leisure is proposed; its cognitive, emotional, and socio-contextual mechanisms of formation are outlined; and a typology is developed (class-based, gender-based, age-based, environmental, moral-value, and intersectional forms). It is also demonstrated that social prejudice may lead to stigmatization, self-stigmatization, social isolation, as well as to more aggressive forms of negative intergroup interaction, and may complicate the process

of psychological rehabilitation, particularly for veterans and individuals experiencing post-traumatic conditions caused by military actions.

The article analyzes a complex of theoretical approaches to prejudice reduction, including the organization of intergroup contact on the basis of equality, the formation of a superordinate identity, the development of empathy, the implementation of educational programs, mass communication strategies and programs, and normative-institutional support. Recategorization – that is, the restructuring and re-hierarchization of social groups – is considered as a distinct potential methodology for the prevention and reduction of social prejudice. The necessity of developing psychodiagnostic instruments and empirically testing intervention models aimed at preventing prejudice in the sphere of active leisure is emphasized.

Keywords: *social prejudice, models of understanding social prejudice, active leisure, intergroup interaction.*

Вступ. Проблема соціальних упереджень у сучасному суспільстві набуває особливої актуальності в умовах зростання соціальної мобільності, трансформації комунікаційних середовищ та урізноманітнення стилів життя. Активне дозвілля, як форма фізичної, рекреаційної та соціальної активності, дедалі частіше виступає не лише засобом відновлення психоемоційних ресурсів особистості, але й простором міжгрупової взаємодії, де актуалізуються соціальні категоризації, стереотипи та упереджені установки.

У науковому дискурсі соціальні упередження розглядаються як позиція або установка, що знецінює людину чи групу на підставі її належності до певної соціальної категорії [8]. При цьому важливо розрізняти стереотип як когнітивну схему та упередження як емоційно-оцінну і поведінкову реакцію [2], що може призводити до дискримінації або стигматизації. У контексті активного дозвілля упередження можуть стосуватися як окремих видів активності (екстремальні види спорту, кемпінг, велоспорт, туризм, ком'юніті-практики), так і соціально-демографічних характеристик їхніх учасників (вік, гендер, соціально-економічний статус, належність до ветеранів тощо).

Суттєвим чинником актуалізації упереджень є розвиток масових цифрових комунікацій. Соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи створюють умови для швидкого формування публічних наративів, що нерідко ґрунтуються на неперевіреніх даних, емоційних реакціях або когнітивних евристиках. Інформаційні асиметрії та феномен «інформаційних бульбашок» посилюють категоризацію та міжгрупову дистанцію [7]. Внаслідок цього упередження можуть випереджати реальний

досвід міжособистісної взаємодії та закріплюватися як соціальні норми.

У контексті України проблема, зокрема, набуває додаткового значення з огляду на воєнні події, зростання рівня суспільної стресогенності та очікувану інтеграцію великої кількості ветеранів до мирного життя. Активне дозвілля розглядається як один з ефективних механізмів сублімації психологічного напруження, відновлення соціальних зв'язків та формування нової ідентичності. Водночас суспільна неготовність до прийняття нових форм рекреаційної активності або нетипових моделей поведінки може розвивати соціальні міжгрупові упередження до більш виразних форм негативної взаємодії, зокрема соціального «лінчування», стигматизації чи моральної дискредитації учасників таких практик.

Отже, метою статті є дослідження феномена подолання соціальних упереджень щодо учасників активного дозвілля та підбір психологічних механізмів, що можуть забезпечити їх превенцію та подолання.

Методи і методики дослідження. У процесі дослідження застосовано теоретичні методи, зокрема методи аналізу та узагальнення. Проаналізовано інтеграцію теоретичних теорій, що застосовуються у психології для подолання міжгрупових конфліктів, а також їх превенції, екстраполювавши їх для подолання та превенції виникнення соціальних упереджень щодо учасників активного дозвілля.

Результати. Дослідження соціальних упереджень має тривалу історію в соціальній психології. Класичною працею, що започаткувала системне вивчення феномена, є робота Г. Оллпорта “The Nature of Prejudice” (1954),

у якій упередження розглядаються як стійкі установки, пов'язані з категоризацією соціальних груп. Подальші дослідження розширили розуміння структури упереджень, зокрема в межах трикомпонентної моделі установок (когнітивний, афективний, поведінковий компоненти) [2].

У сучасних концепціях, зокрема в роботах Е. Крендалла та Е. Ешлмана, упередження визначаються як негативна оцінка, що базується на груповій належності. Водночас Д. Абрамс наголошує на необхідності ширшого трактування, включаючи як негативні, так і позитивно забарвлені, але знецінювальні позиції щодо соціальних груп. Значний внесок у розуміння механізмів формування упереджень зроблено в межах теорії соціальної ідентичності (Т. Теджфел, Дж. Тернер), яка пояснює міжгрупову напруженість прагненням до підтримки позитивної групової самооцінки [11].

Важливим емпіричним підґрунтям є експеримент М. Шерифа «Печери розбійників» [9], що продемонстрував роль міжгрупової конкуренції у формуванні ворожості та можливості її зниження через спільні надгрупові цілі. Контактна гіпотеза (Г. Олпорт, метааналіз Петтіґрю і Тропп) [1; 8] доводить, що за умов рівного статусу, спільної мети та підтримки інституцій контакт між групами знижує рівень упередженості.

У дослідженнях Е. Гофмана стигматизація розглядається як наслідок соціального маркування, що формує «зіпсовану ідентичність» [6]. Цей підхід є особливо релевантним для аналізу досвіду учасників активного дозвілля, які можуть переживати приховану дискримінацію або самостигматизацію.

Попри значний масив робіт щодо расових, гендерних чи етнічних упереджень, напрям дослідження упереджень у сфері активного дозвілля залишається недостатньо розробленим. Найближчими є дослідження у сфері соціології спорту та рекреації, що аналізують нерівний доступ до фізичної активності, гендерні стереотипи у спорті, дискримінаційні практики у спортивних спільнотах. Однак комплексний психологічний аналіз упереджень щодо учасників різних форм активного дозвілля як окремого соціального явища представлений фрагментарно.

У вітчизняній науці проблема соціальних упереджень активно досліджується у контексті міжетнічних відносин, інклюзії та соціальної ідентичності (праці Н. Гапон, І. Ташматова, С. Бойка та ін.). Проте аспект упереджень за стилем життя, типом дозвілля або рекреаційною активністю залишається малодослідженим, що вказує на потребу деталізації класифікації соціальних упереджень з урахуванням розвитку цифрових комунікацій та зростання ролі активного дозвілля у психологічній реабілітації населення.

Попри аналіз праць та публікацій, автори взяли до уваги й теорії та гіпотези, що застосовують у психології соціальних груп та міжгрупових стосунків. Зокрема, теорію соціальної ідентичності Т. Тажфела і Дж. Тернера [11], що пояснює упередження як наслідок процесів соціальної категоризації, ідентифікації та міжгрупового порівняння. Індивіди прагнуть підтримувати позитивну соціальну ідентичність, що досягається шляхом позитивної диференціації власної групи від «чужих». У контексті активного дозвілля це може проявлятися у символічному протиставленні «традиційного» способу життя та активних outdoor-практик «Теорії загрози» В. Стефан та К. Стефан [10], що підкреслює, що упередження формуються під впливом реалістичних (економічних, ресурсних), символічних (ціннісних), міжгрупової тривоги та негативних стереотипів. У сфері активного дозвілля символічна загроза часто пов'язана з уявленням про порушення традиційних норм або стилю життя. Модель виправдання-пригнічення Крендалла і Ешлмана [4] розглядає упередження як латентну установку, що може стримуватися соціальними нормами, але активізується за наявності виправдовувальних механізмів. У цифровому середовищі такими механізмами можуть виступати псевдоморальні аргументи або посилання на «спільні інтереси». Гіпотеза міжгрупового контакту Г. Олпорта [1] доводить, що кооперативна взаємодія за умов рівного статусу, спільної мети та підтримки з боку інституцій знижує рівень упередженості. Подальший розвиток цієї концепції у моделі спільної надгрупової ідентичності [5] демонструє, що формування категорії «ми» замість «ми – вони» є ключовим механізмом трансформації міжгрупових установок.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає змогу констатувати наявність теоретичних передумов для дослідження феномена, проте водночас виявляє лакуну у вивченні соціальних упереджень щодо учасників активного дозвілля як специфічної сфери міжгрупової взаємодії.

Соціальні упередження щодо учасників активного дозвілля доцільно розглядати як результат взаємодії когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів соціальної установки, що формується на основі групової категоризації. У контексті запропонованого дослідження упередження трактується як позиція, що знецінює особу або групу через їх приналежність [8] до певного виду активності, стилю життя або дозвілльової практики.

Активне дозвілля виступає особливим соціальним простором, де поєднуються:

- тілесність і публічність (фізична активність у спільному просторі);
- символічна ідентичність (належність до певної спільноти – туристів,
- бігунів, велосипедистів, мотоентузіастів, прихильників йоги тощо);
- конкуренція за ресурси (простір, екологічні локації, інфраструктуру);
- нормативні очікування суспільства.

У такому середовищі навіть нейтральні відмінності можуть інтерпретуватися як загроза груповим інтересам, що активує механізми соціальної ідентичності та міжгрупового порівняння. Відповідно до підходу соціальної ідентичності, прагнення до підтримки позитивного образу «своїх» групи може призводити до знецінення «чужих», особливо якщо їхня діяльність сприймається як порушення усталених норм.

Таким чином, соціальні упередження в активному дозвіллі мають не лише індивідуально-психологічну, але й соціально-контекстуальну природу.

Формування упереджень щодо учасників активного дозвілля відбувається під впливом когнітивних механізмів, до яких належать соціальна категоризація, евристика доступності, підтверджувальне упередження та узагальнення на основі поодиноких випадків [11].

Наприклад, окремий інцидент порушення правил дорожнього руху велосипедистом

може узагальнюватися на всю групу. Аналогічно випадки недбалого ставлення туристів до природи здатні формувати узагальнений негативний образ «туриста як загрози екології».

Когнітивна економія мислення сприяє спрощенню складної соціальної реальності, що підсилює стереотипізацію та знижує критичність оцінки.

Емоційні реакції – страх, роздратування, заздрість, моральне обурення – часто передують раціональному аналізу. У суспільстві з високим рівнем стресу будь-яка нетипова поведінка може сприйматися як додатковий подразник.

У контексті України, де суспільство перебуває в умовах воєнної та поствоєнної травматизації, прояви активного дозвілля іноді можуть інтерпретуватися як «недоречні» або «аморальні» в умовах загальної напруги, що створює морально забарвлені упередження.

До соціально-контекстуальних чинників належать:

- медійні наративи;
- інформаційні «бульбашки»;
- відсутність екологічної та правової культури;
- низький рівень міжгрупового контакту [8].

Швидкість поширення інформації у соціальних мережах сприяє формуванню емоційних реакцій без достатнього фактичного підґрунтя.

На основі аналізу емпіричних даних та теоретичних джерел можна виокремити кілька основних типів упереджень:

- класові / економічні – уявлення про «елітність» певних видів активності (йога, гірськолижний спорт, автоекспедиції);
- гендерні – сумніви у компетентності жінок у «чоловічих» видах спорту або навпаки;
- вікові – знецінення активності людей старшого віку або молоді;
- екологічні – сприйняття туристів чи мандрівників як потенційних руйнівників довкілля;
- морально-ціннісні – оцінювання активного дозвілля як «недоречного» у кризові періоди;
- інтерсекційні – поєднання кількох маркерів (ветеран + екстремальний спорт; жінка + технічний вид активності тощо) [11].

Особливістю є те, що упередження можуть проявлятися як відкрито (вербальні висловлювання, обмеження доступу), так і приховано (мікроагресії, соціальне виключення, самостигматизація).

Слід врахувати, що соціальні упередження можуть спричиняти психологічні наслідки для учасників активного дозвілля, зокрема зниження самооцінки, формування «зіпсованої ідентичності» (за Е. Гофманом), соціальну ізоляцію, відмову від участі у спільнотах та групах, хронічний стрес [6].

У контексті психологічної реабілітації ветеранів або осіб, що пережили травматичний досвід, упередження можуть ускладнювати процес адаптації, знижувати мотивацію до соціальної інтеграції та поглиблювати посттравматичні симптоми.

Таким чином, проблема має не лише соціальний, але й клінічно-психологічний вимір.

На основі теоретичних положень можна виокремити кілька стратегічних напрямів подолання упереджень, зокрема контактні інтервенції, тобто організацію міжгрупових заходів з рівним статусом учасників, спільними надгруповими цілями та інституційною підтримкою. Прикладами можуть бути спільні екоакції, спортивні заходи, соціальні проєкти.

Іншими дієвими засобами є формування надгрупової ідентичності («активні громадяни», «спільнота відповідального дозвілля») замість протиставлення «ми – вони» [5], освітні та просвітницькі програми, підвищення екологічної, правової та комунікативної культури, зокрема у школах, громадах, ветеранських організаціях, розвиток емпатії (наприклад, досягнутої тренінговими програмами, спрямованими на усвідомлення власних когнітивних упереджень), деконструкцію стереотипів, розвиток навичок перспективного прийняття тощо. Окремим напрямом є нормативно-інституційна підтримка,

зокрема антидискримінаційні механізми, локальні правила співіснування різних груп у спільному просторі, чітка регламентація використання ресурсів.

Висновки. Соціальні упередження щодо учасників активного дозвілля є багаторівневим психологічним феноменом, що формується під впливом стереотипів, міжгрупової конкуренції, інформаційних асиметрій та особливостей соціального контексту.

Активне є потенційним простором виникнення міжгрупових упереджень, які можуть трансформуватися у стигматизацію, дискредитацію або соціальне виключення. Проте активне дозвілля водночас має й значний потенціал як інструмент інтеграції, психологічного відновлення та формування соціального капіталу. За умови впровадження цілеспрямованих психологічних і соціальних інтервенцій воно може стати не полем конфлікту, а простором для подолання соціальних бар'єрів, соціальної інтеграції та превенції упереджень.

Розвиток цифрових комунікацій суттєво прискорює формування та поширення упереджених наративів, що нерідко випереджають реальний досвід взаємодії та підсилюють групову поляризацію.

У контексті сучасної України активне дозвілля набуває особливого значення як інструмент психологічної реабілітації та соціальної адаптації, зокрема для ветеранів та осіб, що пережили травматичний досвід. Отже, превенція соціальних упереджень у цій сфері є стратегічним завданням соціальної політики.

Ефективними інструментами подолання упереджень є організація міжгрупового контакту на засадах рівності та спільних цілей; рекатегоризація та формування надгрупової ідентичності; розвиток емпатії; освітні та просвітницькі програми; впровадження антидискримінаційних норм.

Список використаних джерел

1. Allport G.W. The nature of prejudice. Cambridge (MA): Addison-Wesley, 1954.
2. Aronson E., Wilson T.D., Sommers S.R. Social psychology. 10th ed. Harlow: Pearson, 2019.
3. Corrigan P.W., Watson A.C. Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*. 2002. T. 1, № 1. P. 16–20.
4. Crandall C.S., Eshleman A.A. A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*. 2003. T. 129, № 3. P. 414–446. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.414>.

5. Gaertner S.L., Dovidio J.F. Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model. Philadelphia: Psychology Press, 2000.
6. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1963.
7. Pariser E. The filter bubble: What the Internet is hiding from you. New York: Penguin Press, 2011.
8. Pettigrew T.F., Tropp L.R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. T. 90, № 5. P. 751–783. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
9. Sherif M., Harvey O.J., White B.J., Hood W.R., Sherif C.W. Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment. Norman: University Book Exchange, 1961.
10. Stephan W.G., Stephan C.W. An integrated threat theory of prejudice. *Reducing prejudice and discrimination* / ed. S. Oskamp. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 23–45.
11. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations* / ed. W.G. Austin, S. Worchel. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1979. P. 33–48.

References

1. Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. Addison-Wesley.
2. Aronson, E., Wilson, T. D., & Sommers, S. R. (2019). *Social psychology (10th ed.)*. Pearson.
3. Corrigan, P.W., & Watson, A.C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1 (1), 16–20.
4. Crandall, C.S., & Eshleman, A.A. (2003). A justification–suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 414–446. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.414>.
5. Gaertner, S.L., & Dovidio, J.F. (2000). Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model. *Psychology Press*.
6. Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.
7. Pariser, E. (2011). The filter bubble: What the Internet is hiding from you. Penguin Press.
8. Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
9. Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R., & Sherif, C.W. (1961). Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment. University Book Exchange.
10. Stephan, W.G., & Stephan, C.W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–45). Lawrence Erlbaum Associates.
11. Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–48). Brooks/Cole.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

PREPARING FOR A TECHNICAL JOB INTERVIEW IN INTERNATIONAL ENGINEERING COMPANIES: LINGUISTIC ASPECT

Vilkhovchenko N. P.

Candidate of Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Engineering

Lviv Polytechnic National University

ORCID ID: 0000-0002-0100-2628

This study addresses critical gaps between traditional ESP curricula and authentic communicative competencies required in professional recruitment processes. The research was conducted at Lviv Polytechnic National University during the 2024–2025 academic year and employed a mixed-methods design across three stages. The needs analysis phase surveyed undergraduate engineering students from four specializations and analyzed job advertisements from LinkedIn, DOU, and Djinni to identify industry expectations. The implementation phase integrated a specialized twenty-hour “English for Job Hunting” module into the experimental group’s curriculum, utilizing mock interviews, the STAR (Situation-Task-Action-Result) framework, and AI tools. The control group followed standard Professional English instruction. The evaluation phase assessed outcomes through final mock interviews, measuring lexical density, grammatical correctness, and fluency. Results demonstrated statistically significant improvements in the experimental group, including reduced speech anxiety and greater communicative fluency. The research establishes that successful technical interviews require three interrelated competencies: terminological precision, discourse structuring capabilities, and persuasiveness. Discipline-specific variations across engineering specializations suggest the need for tailored linguistic modules. The study provides evidence-based pedagogical strategies for ESP instructors, curriculum developers, and educational administrators. The developed methodology demonstrates high potential for implementation across technical universities, enhancing the international competitiveness of engineering graduates and their successful integration into global professional communities.

Keywords: ESP, technical interview, engineering students, professional communicative competence, STAR method, mock interviews, linguistic competencies.

Вільховченко Н. П. Підготовка до технічної співбесіди в міжнародних інжинірингових компаніях: лінгвістичний аспект

У статті розглянуто критичні розбіжності між традиційними навчальними програмами з англійської мови за професійним спрямуванням та автентичними комунікативними компетенціями, необхідними в процесах професійного рекрутингу. Дослідження проводили в Національному університеті «Львівська політехніка» протягом 2024–2025 навчального року та використовували методологію, яка охоплювала три етапи. На етапі аналізу потреб було опитано студентів-інженерів чотирьох спеціалізацій та проаналізовано оголошення про роботу на платформах LinkedIn, DOU та Djinni, щоб визначити очікування у певних галузях. На етапі впровадження до навчальної програми експериментальної групи було інтегровано спеціалізований двадцятигодинний модуль «Англійська для пошуку роботи», використовуючи пробні співбесіди, STAR-метод (Ситуація-Завдання-Дія-Результат) та інструменти штучного інтелекту. Контрольна група працювала за стандартною програмою професійної англійської мови. На етапі оцінювання аналізували результати за допомогою фінальних пробних співбесід, вимірювалася лексична щільність, граматична правильність та вільність володіння мовою. Результати продемонстрували статистично значущі покращення в експериментальній групі, включаючи зниження мовленнєвої тривожності та більшу комунікативну спрямованість. Дослідження встановило, що успішні технічні співбесіди вимагають трьох взаємопов'язаних компетенцій: термінологічної точності, здатності структурувати дискурс та переконливості. Специфічні для різних інженерних спеціалізацій варіації свідчать про необхідність адаптованих лінгвістичних модулів. Дослідження пропонує педагогічні стратегії для викладачів англійської мови за професійним спрямуванням (ESP), розробників навчальних програм та адміністраторів освіти. Розроблена методологія демонструє високий потенціал для впровадження в технічних університетах, підвищуючи міжнародну конкурентоспроможність випускників інженерних спеціальностей та їхню успішну інтеграцію у світові професійні спільноти.

Ключові слова: ESP, технічне інтерв'ю, студенти-інженери, професійна комунікативна компетенція, метод STAR, пробні інтерв'ю, лінгвістичні компетенції.

Introduction. The globalization of the technology sector and Ukraine's integration into the international professional space have led to a radical transformation of the requirements for future engineering specialties. International IT corporations, chemical concerns, and construction holdings are modern employers. They need specialists who cannot only demonstrate a high level of technical competence but also effectively articulate complex professional concepts in English. According to analytical reports from leading recruiting platforms, more than 70% of engineering vacancies at international companies require a mandatory technical interview in English. This makes professional foreign language communication a critical factor in employment.

The paradox of modern engineering education is the emergence of the so-called "communication gap". It consists of the discrepancy between the level of professional competencies (i.e., hard skills) of graduates and their ability to present these competencies in the format of professional dialogue in a foreign language. Ukrainian technical universities traditionally provide thorough training in mathematics, physics, programming, or chemical technologies. However, the linguistic component of educational programs is often limited to general English. And attention to the specifics of professional communication is not sufficient. The result is a phenomenon that researchers define as "language numbness", i.e., a psycholinguistic state when a student with deep technical knowledge and a satisfactory level of general English is unable to formulate a technical solution, explain an algorithm, or argue their choice during an interview due to the lack of specific discursive practice.

This problem is especially acute in the context of professional mobility. English functions as a universal tool for accessing the global labor market, and a technical interview serves as a "gateway" that either opens international career opportunities or remains an impassable barrier despite the candidate's high qualifications. The situation in information technology is especially illustrative: Ukrainian developers are recognized worldwide as highly qualified specialists. Unfortunately, a significant number of them are unable to fully realize their potential because they cannot communicate confidently in

English during interviews with representatives of Google, Meta, Amazon, and other transnational corporations.

The relevance of studying the linguistic aspects of preparing for a technical interview stems from the need for a systematic solution to this problem at the higher technical education level. **The purpose** of the article is to identify the key linguistic difficulties that future engineers face during English-language technical interviews and to develop scientifically based methodological recommendations for the targeted preparation of students for this critical stage of professional self-realization.

Analysis of recent research and publications. The issue of linguistic preparation of engineers for professional communication in English is at the intersection of several scientific areas: teaching English for specific purposes (ESP), psycholinguistics of professional communication, and pedagogy of higher technical education.

Fundamental research in ESP, particularly the work of Paltridge and Starfield [5], rethinks traditional approaches to teaching professional English in technical higher education institutions. The authors prove that effective training of engineers cannot be limited to mastering terminology and reading technical documentation. A modern ESP course should develop specific communication skills necessary for real professional situations, including presenting technical solutions, engineering products, and conducting professional dialogue. The economic feasibility of such training is confirmed by empirical data. Specialists with a high level of English receive a starting salary that is 23–37% higher than that of colleagues with limited language skills. Therefore, investments in the development of foreign language communicative competence are strategically justified.

Large-scale research into the "skills mismatch" phenomenon in the engineering field has revealed a critical gap between the academic preparation of graduates and the expectations of employers. A survey of over 1,200 engineering companies conducted by European and American research centers showed that 68% of recruiters cite insufficient development of presentation and communication skills as the main reason for rejecting qualified candidates for engineering

positions. These data argue for integrating specialized courses for technical interview preparation directly into the educational programs of technical universities, rather than treating them as an additional option [1; 2].

The psycholinguistic dimension of the problem is highlighted by Migalos et al. [4], who substantiate the concept of linguistic competence as a foundation for the development of critical thinking and effective work in multicultural engineering teams. Researchers pay special attention to the phenomenon of Verbal Impression Management, including the strategic use of language tools to form a positive professional image during an interview. This ability includes not only grammatical correctness but also pragmatic statements, cultural awareness, and rhetorical persuasiveness.

Research methods and techniques. To achieve the research goal, a comprehensive mixed-methods approach was used. It organically combines quantitative and qualitative methods to analyze the linguistic difficulties of engineering students during preparation for technical interviews in English. The study was conducted during one academic semester (September 2024 – January 2025) at Lviv Polytechnic National University, Department of Foreign Languages for Engineering, and comprised three consecutive stages. The first stage included Needs Analysis. At this stage, a survey was conducted among 120 first- and second-year undergraduate students of four specialties: computer science ($n=40$), chemical engineering ($n=25$), electrical engineering ($n=30$), and civil engineering ($n=25$). The structured questionnaire included questions to determine students' self-assessment of readiness for an English-language technical interview, identify the main psycholinguistic barriers, and understand their own communicative needs. In parallel, a systematic content analysis of 100 job advertisements for junior engineers on the leading recruitment platforms LinkedIn, DOU, and Djinni was conducted to identify the most sought-after "hard" and "soft skills" across the studied industries. Special attention was paid to the analysis of linguistic formulations of employers' requirements for candidates' communicative competencies.

The second stage included practical implementation. A specialized module "English for Job

Hunting" (20 academic hours) was integrated into the educational process of the experimental group ($n=60$). The methodological arsenal included several interrelated components. The main training method was simulation games (Mock Interviews), during which students alternately played the roles of an interviewer (HR manager or technical leader) and a candidate for an engineering position. Each simulated interview, lasting about 10 minutes, was recorded on video for further detailed linguistic and discursive analysis with a focus on lexical, grammatical, and pragmatic aspects of speech.

The scaffolding method (pedagogical support) was implemented by providing students with language constructs, professional clichés, and specialized "language frames" to structure their answers according to the STAR (Situation-Task-Action-Result) method, a standard for behavioral interviews in international corporations. The technological component of the training included the use of AI tools, particularly the Google Interview Warmup platform, which allowed students to practice answers to typical technical interview questions individually and receive automated feedback on the use of professional vocabulary, speech pace, and articulation clarity. The control group ($n=60$) studied according to the standard Professional English course program.

The third stage included evaluating and analyzing the results. A comparative analysis of the effectiveness of the developed methodology was conducted by administering an initial test to both groups in the form of a final mock interview with invited IT industry specialists and experienced ESP expert teachers. The assessment was based on three key criteria: lexical density, i.e., frequency and appropriateness of terminology, phrasal verbs, and action verbs; grammatical correctness, i.e., correct use of tenses, modal verbs, and complex constructions; fluency, including absence of long pauses and fillers when explaining technical processes and algorithms. Statistical analysis of empirical data was conducted using descriptive statistics and a Student's t-test to compare progress indicators between the experimental and control groups. The results of the Google Forms survey were exported and processed in Microsoft Excel.

This allowed us to create visualizations of data in the form of diagrams and summary tables to analyze the dynamics of students' communicative competence development in both groups during the semester.

Results and discussion. Analysis of the collected empirical data allowed us to identify several key positive changes in the language training of students in technical specialties following the implementation of the specialized module "English for Job Hunting". Comparison of entry and exit test results for the experimental group showed statistically significant improvements across all the parameters of communicative competence.

Firstly, the level of lexical confidence and professionalization of speech increased. After conducting a cycle of simulation interviews, the use of specific action verbs characteristic of technical discourse (e.g., integrated, debugged, optimized, synthesized, implemented, validated) increased by 45% compared to the initial indicators. Students demonstrated a noticeable transition from commonly used vocabulary to professionally marked language units. A typical example was the transformation from vague formulations such as "I did this project" to precise professional constructions such as "I executed a comprehensive structural analysis" or "I developed and deployed a microservices architecture". This qualitative shift in the students' lexical repertoire indicates the development of a conscious understanding of the importance of terminological accuracy in creating a professional image during a technical interview.

Secondly, students mastered the structural logic of responses (STAR Method). According to the final mock interviews, 78% of students in the experimental group successfully applied the STAR (Situation-Task-Action-Result) framework to structure their responses to behavioral and situational questions. Using this framework allowed students to reduce the time spent thinking about the answer by an average of 40% and significantly reduce the chaotic presentation of technical information. The greatest progress in mastering the structured approach was observed among students of the Computer Science specialty (87% successful application), which is explained by their natural tendency to algorithmic

thinking and logical sequence. Chemical and civil engineering students demonstrated slightly lower, but still significant indicators – 73% and 71%, respectively.

Thirdly, the psycholinguistic barrier and language anxiety decreased. The use of AI-based training tools, e.g., the Google Interview Warmup platform, combined with video analysis of one's own performance, significantly reduced communicative stress in front of the camera and during oral English speaking. Quantitative analysis showed that the average frequency of long pauses (over 3 seconds) and fillers, such as "uh", "um", "like", and "you know", decreased from 12 to 4 per standardized 3-minute response, representing a 67% improvement. Qualitative analysis of the recordings also revealed increased intonation confidence and decreased self-corrections, indicating greater automation of speech skills in a professional context.

Fourth, the study revealed the sectoral specificity of the development of certain linguistic competencies. Chemical and electrical engineering students demonstrated the best results in the correct use of the passive voice to describe technological processes and experimental procedures, which corresponds to the discursive conventions of their professional communities (e.g., "The compound was synthesized under controlled conditions" rather than active constructions). Civil engineering students showed significant improvement in the spatial description of architectural objects and building structures, as well as in the accuracy with which they used prepositions to express spatial relationships (e.g., above, beneath, adjacent to, perpendicular to).

Statistical analysis using Student's t-test confirmed that all improvements were statistically significant ($p < 0.05$). The control group, trained in the standard Professional English program, demonstrated moderate performance improvement (on average, 12-15%), confirming the effectiveness of targeted preparation for the technical interview format.

Conclusions. Empirical evidence shows that targeted preparation for technical interviews in English is a critical component of the ESP course for engineering students. Effective preparation requires the organic integration of professional technical knowledge with communicative strat-

Table 1

Comparative characteristics of communicative skills before and after the implementation of the methodology

Evaluation criterion	Before study (avg. score)	After study (avg. score)	Increase
Use of professional terminology	3.2	4.6	+44%
Grammatical accuracy and structure (STAR)	2.8	4.3	+53%
Fluency	3.0	4.1	+36%

Note: The assessment was conducted on a 5-point scale

egies characteristic of the professional discourse of international corporations. The gap between academic training and industry requirements can be overcome only by systematically introducing specialized modules into technical university curricula.

The linguistic aspect of a successful technical interview proved to be much richer than mere knowledge of industry terminology. The professional communicative competence of an engineer includes three interrelated components: terminological accuracy, discourse structure, and rhetorical persuasiveness. The key role is played by the ability to use structural algorithms, in particular the STAR method, in combination with professionally marked action verbs, to provide a clear, logical, and convincing description of technical experience, projects, and achievements. This confirms that a modern ESP course should focus on the active formation of discursive competences.

The effectiveness of implementing innovative pedagogical technologies in preparing for technical interviews has been experimentally con-

firmed. The use of AI tools in combination with simulation games and video analysis of one's own speech allowed for a statistically significant reduction in speech anxiety and a significant increase in the fluency of future engineers. These results indicate the need to modernize professional English courses and to create a safe simulation environment for practicing communication skills.

The identified industry-specific characteristics of students' development of linguistic competencies across various engineering specialties (e.g., differences in the use of the passive voice, spatial vocabulary, and specific grammatical constructions) indicate the prospects for further research aimed at developing highly specialized industry-specific language modules. Current directions for future scientific exploration include the creation of specialized ESP courses for new and rapidly growing engineering fields, such as bioengineering, green energy, artificial intelligence and machine learning, nanotechnology, and cybersecurity, where specific discursive practices and terminological systems are emerging.

Bibliography

1. Кузнецова Н. Феномен невідповідності у навичках і кваліфікаціях: фокус на людській капітал у глобальному вимірі. *Теоретичні і методологічні підходи до формування сучасної системи вітчизняних і міжнародних підприємств, організацій і закладів* : монографія. Primedia ELaunch LLC. 2021. С. 174–203. DOI: <https://doi.org/10.36074/tmafmseoid.ed-2.13>
2. Albert C., Davia M. University-supported job search methods and educational mismatch in bachelor's and master's graduates. *Education + Training*. 2023. No. 65(10). P. 29–45.
3. Lee H., Lee J. The effects of AI-guided individualised language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*. 2024. No. (2). P. 134–162.
4. Migallos K., Parina J. Core Language Skills Significant Among Engineering Graduates to Succeed in the Global Workplace. *Mextesol Journal*. 2023. Vol. 47, No. 1. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.61871/mj.v47n1-15>
5. Paltridge B., Starfield S. *Handbook of English for Specific Purposes*. Publisher: Wiley-Blackwell. 2013. 577 p. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118339855>.

References

1. Kuznetsova, N. (2021). Fenomen nevidpovidnosti u navychkakh i kvalifikatsiiakh: fokus na ljudskii kapital u hlobalnomu vymiri. [Skills and qualifications mismatch phenomenon: focus on human capital in the global measurement]. *Teoretychni i metodolohichni pidkhody do formuvannia suchasnoi systemy vitchyznianskykh i*

- mizhnarodnykh pidpriemstv, orhanizatsii i zakladiv – Theoretical and Methodological Approaches to the Formation of a Modern System of National and International Enterprises, Organizations and Institutions' Development.* (P.174–203). Primedia ELaunch LLC. <https://doi.org/10.36074/tmafmsoid.ed-2.13> [in Ukrainian].
2. Albert, C., & Davia, M. (2023). University-supported job search methods and educational mismatch in bachelor's and master's graduates. *Education + Training*. (65(10)), 29–45. [in English].
 3. Lee, H., & Lee, J. H. (2024). The effects of AI-guided individualised language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*. (28(2)), 134–162. [in English].
 4. Migallos, K., & Parina, J. C. M. (2023). Core Language Skills Significant Among Engineering Graduates to Succeed in the Global Workplace. *Mextesol Journal*. (47(1)), 1–15. <https://doi.org/10.61871/mj.v47n1-15> [in English].
 5. Paltridge, Brian & Starfield, Sue. (2013). *Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855>. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

FLIPPED LEARNING AS A PATH TO ACADEMIC AUTONOMY IN ESP COURSES

Hordieieva A. Y.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Faculty of Psychology and Sociology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
ORCID ID: 0000-0002-8570-9099

Mykolaichuk A. I.

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Faculty of Psychology and Sociology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
ORCID ID: 0000-0003-2073-1954

Khaider Ye. M.

PhD in Philology, Assistant Lecturer,
Assistant Lecturer at the Department of Foreign Languages
Faculty of Psychology and Sociology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
ORCID ID: 0000-0002-9311-0764

This study investigates the integration of flipped classroom model, which has become a transformative approach in higher education, fostering student autonomy, engagement, and professional competency development, into English for Specific Purposes (ESP) courses for undergraduate students of psychology, social work, and social pedagogy at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

The article outlines a four-year progression of ESP tasks aligned with curricular objectives and students' growing academic skills. In the first year, learners work with adapted texts and foundational vocabulary; in the second, they engage with theoretical concepts in personality psychology; in the third, they analyse authentic professional articles and simulations; and in the fourth, they complete research-based assignments and academic writing. Out-of-class activities include reading, summarizing, and analysing texts, while in-class work emphasizes discussions, role-plays, debates, and peer feedback.

The observations indicate that flipped learning enhances students' confidence, encourages active participation, and supports the development of academic autonomy. At the same time, challenges were identified in designing effective pre-class materials that accommodate different levels of learner readiness. The study also highlights the importance of scaffolding tasks to ensure gradual skill development and the need for continuous teacher support in adapting materials.

The study concludes that flipped learning provides an effective framework for integrating language learning with professional skill development and preparing students for participation in international academic discourse.

Keywords: *flipped learning, ESP, psychology, academic autonomy, professional communication.*

Гордєєва А. Й., Миколайчук А. І., Хайдер Є. М. Перевернуте навчання як шлях до академічної автономії на курсах ESP

У статті досліджується інтеграція моделі перевернутого навчання в курси англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) для студентів спеціальностей «психологія», «соціальна робота» та «соціальна педагогіка» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Перевернуте навчання розглядається як трансформаційний підхід у вищій освіті, що сприяє розвитку академічної автономії студентів, їхній активній участі в навчальному процесі та формуванню професійних компетентностей.

У роботі описано чотирирічну прогресію ESP-завдань, узгоджених із навчальними цілями та поступовим зростанням академічної підготовки студентів. На першому курсі студенти працюють

з адаптованими текстами та базовою професійною лексиною; на другому – опрацьовують теоретичні концепції психології особистості; на третьому – аналізують автентичні фахові статті та виконують симуляційні професійні завдання; на четвертому – виконують дослідницькі завдання й розвивають навички академічного письма. Позааудиторна робота включає читання, узагальнення та аналіз текстів, тоді як аудиторна діяльність зосереджена на дискусіях, рольових іграх, дебатах і взаємооцінюванні.

Результати спостережень засвідчують, що перевернуте навчання підвищує впевненість студентів, активізує їхню участь у навчанні та сприяє формуванню академічної автономії. Водночас виявлено труднощі, пов'язані з підготовкою ефективних позааудиторних матеріалів з урахуванням різного рівня готовності студентів.

Зроблено висновок, що перевернуте навчання є результативною моделлю поєднання мовної підготовки з професійним розвитком і підготовки студентів до участі в міжнародному академічному дискурсі.

Ключові слова: перевернуте навчання, ESP, психологія, академічна автономія, професійна комунікація.

Introduction. Developing academic autonomy has become a central objective of higher education, as independent learning is closely linked to professional competence, lifelong learning, and the ability to engage critically with specialized knowledge. For undergraduate students of non-philological specialties, such as psychology, social work, and social pedagogy, English for Specific Purposes (ESP) courses play a key role not only in language development but also in the formation of academic literacy and professional communication skills.

However, working with English-language academic and professional sources presents considerable challenges for many students. Complex text structures, discipline-specific terminology, and conventions of academic discourse, particularly in research-oriented fields such as psychology, often hinder comprehension and reduce learners' confidence in applying knowledge independently [6; 7]. As a result, students may remain dependent on teacher guidance and demonstrate limited readiness for autonomous engagement with materials. In this context, the flipped classroom model is increasingly viewed as a promising approach to supporting academic autonomy. By reorganizing the learning sequence so that initial engagement with content occurs outside the classroom, this model encourages students to take greater responsibility for preparation, while classroom time can be devoted to interaction, application, and reflection [1; 3]. The present study addresses the integration of flipped learning into ESP courses for undergraduate students of psychology, social work, and social pedagogy at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

The purpose of this article is to describe how the flipped classroom model was implemented in ESP courses as a means of fostering academic autonomy and professional communication. The study focuses on the organization of learning activities and the progression of tasks across four years of undergraduate study.

Materials, Methods, Discussion. The instructional materials used in the ESP courses were selected in accordance with the existing undergraduate curriculum [4] and students' academic level. No changes were introduced to the thematic content of the program; instead, materials were organized to support a gradual transition from guided learning to independent academic work.

Across the four years of study, students worked with a range of materials, including adapted ESP texts, theoretical readings in psychology, authentic professional and academic articles, and research-oriented sources. These materials were supplemented with guided tasks such as glossary compilation, identifying key concepts, outlining texts, summarizing content, and drafting short analytical or research-based texts. The selection and sequencing of materials were designed to correspond to students' developing linguistic competence and professional orientation.

The methodological framework of the course was based on the core principle of flipped learning: initial exposure to content took place outside the classroom, while in-class time was reserved for interactive and applied activities. As Abeysekera and Dawson (2015) define it, flipped learning is characterised by the “transfer of informa-

tion transmission out of class time and the use of class time for learning activities that actively engage students [1:3].” Building on this understanding and as further discussed by Lo and Hew (2020), out-of-class assignments focused on reading, vocabulary work, analysis of key ideas, and preparatory written tasks [6]. This structure allowed students to engage with materials at their own pace and gradually develop self-regulated learning skills.

In-class activities were designed to maximise student interaction and professional communication. Depending on the year of study, these activities included guided discussions, role-plays, debates, simulations of professional situations, and peer feedback on written work. Such organisation enabled students to apply theoretical knowledge, practise discipline-specific language, and collaboratively reflect on content, which aligns with research highlighting the benefits of flipped instruction for active learning and skill development [2].

A distinctive feature of the implementation was the differentiation of tasks across four years of undergraduate study. Task complexity increased gradually in line with students’ academic experience, moving from basic comprehension and vocabulary use to analytical engagement with authentic texts and research-based academic writing. The gradual development of academic autonomy requires systematic scaffolding rather than uniform task design. Observations from ESP classroom practice indicate that students’ readiness for independent work varies significantly depending on their year of study, prior academic experience, and familiarity with professional discourse. For this reason, the flipped classroom model was adapted to support incremental progression. Differentiating tasks across four years made it possible to align learning activities with curricular goals while maintaining continuity in instructional principles. Out-of-class assignments scaffolded independent engagement with materials, whereas in-class activities emphasized interaction, applied practice, and collaborative reflection. This approach allowed students to build confidence and competence gradually, preparing them for advanced academic and professional communication by the final year of study.

To systematize this progression and to demonstrate how flipped classroom principles were operationalized in practice, a structured framework of ESP tasks was developed. This framework captures the relationship between thematic focus, out-of-class preparation, in-class activities, and expected learning outcomes at each stage of undergraduate study. Accordingly, Table 1 presents an overview of differentiated ESP tasks implemented across four years, illustrating the progression of learning activities and outcomes within the flipped classroom model.

Table 1 illustrates a structured progression of differentiated ESP tasks implemented within the flipped classroom model across four years of undergraduate study for non-philological specialties. The framework reflects a deliberate pedagogical logic in which linguistic, academic, and professional competencies are developed incrementally, with each year building upon the skills established at the previous stage.

During the *first year*, the primary focus is placed on the foundations of communicative competence. Accessible themes and adapted texts are used to support vocabulary acquisition and to introduce students to independent work with English-language materials. In-class activities emphasize low-anxiety communication through discussion and role-play, enabling students to apply basic terminology in simple professional scenarios. This stage is essential for building confidence and reducing resistance to active language use.

The *second year* introduces discipline-specific theoretical content, particularly in the area of personality psychology. Out-of-class work requires students to analyze texts and extract key concepts, while in-class activities foster critical discussion and collaborative interpretation. At this stage, students move beyond surface-level comprehension toward conceptual understanding and argumentative communication, which are central to both academic study and professional reasoning.

In the *third year*, the focus shifts to engagement with authentic professional and academic texts. Students are expected to prepare structured outlines and theses based on complex readings, demonstrating the ability to synthesize information and identify key

Table 1

**Differentiated ESP Tasks in the Flipped Classroom
for Undergraduate Students of Non-Philological Specialties**

Year	Theme	Out-of-Class Work	In-Class Work	Expected Outcome
1st	Balancing Work and Family	Reading adapted texts on work-family balance; compiling a glossary of key terms	Discussion “How to balance family and work?”; role-play “psychologist– client”	Acquisition of basic vocabulary and ability to apply it in simple communicative situations
2nd	Personality: The Big Five, The Dark Triad	Analyzing articles on personality models; extracting key concepts	Group presentation “Personality traits in professional practice”; debates on the impact of the Dark Triad	Understanding of personality theories and ability to discuss their relevance in professional contexts
3rd	Psychotherapy, psychology, psychoanalysis	Working with authentic articles; preparing outlines and theses	Role-play “therapist – client”; discussion on the application of psychoanalysis in practice	Development of skills in handling complex texts and applying theoretical knowledge in simulations
4th	Research and academic communication	Reviewing English-language research articles; drafting literature reviews	Seminar discussion on research design; peer feedback on draft abstracts	Ability to integrate academic sources into research writing and present findings in English

arguments. In-class simulations and discussions require the application of theoretical knowledge in professionally oriented contexts, reinforcing the connection between academic study and future practice.

The *fourth year* represents the culmination of the ESP trajectory, with emphasis on academic autonomy and research communication. Out-of-class tasks involve independent work with English-language research articles [5] and the preparation of literature reviews, while in-class seminars and peer feedback sessions simulate academic discourse. At this stage, students demonstrate the ability to integrate sources into research writing and to communicate academic ideas in English with clarity and professional awareness. Overall, the progression presented in Table 1 demonstrates how the flipped classroom model supports scaffolded development from basic communicative skills to advanced academic and professional competence.

While Table 1 presents the structured framework of differentiated ESP tasks, the following classroom observations illustrate how this progression was experienced in practice. These examples show how the flipped classroom model operated across four years of study, gradually shaping students' confidence, academic literacy, and professional identity.

From our classroom experience with the flipped model, both in outofclass preparation and inclass interaction, we repeatedly observed certain patterns that shaped students' progress and confidence. The first year was consistently the most delicate stage. Students entered university with motivation but often lacked confidence in using English beyond controlled textbook exercises. The theme family, work, balance served as a natural entry point, as it resonated with students' personal experience while introducing professional vocabulary relevant to social and psychological practice. Outofclass work involved reading short adapted texts and compiling a glossary of ten key terms. This task was intentionally simple, yet pedagogically significant: students arrived in class with “their own” vocabulary, which immediately lowered anxiety and increased engagement.

In class, these words began to function in real communication. Discussions such as “How to balance family and work?” often led to personal reflections, while the roleplay “psychologist – client” transformed passive vocabulary knowledge into active professional dialogue. We repeatedly observed how students shifted from memorizing terms to negotiating meaning, and it was at this point that the flipped classroom structure became particularly visible: preparation at home enabled interaction in class.

In the second year, students moved into more abstract territory through engagement with personality theories such as the Big Five and the Dark Triad. Outofclass tasks required careful reading of theoretical texts and extraction of key concepts, which many students initially perceived as challenging. However, the communicative and lexical foundation established in the first year allowed them to approach these materials with greater confidence. Inclass presentations and debates encouraged students to connect theory with professional practice, discussing how personality traits might influence real-life interactions in psychology and social work contexts.

By the third year, students were ready to work with authentic professional and academic texts in psychology, psychotherapy, and psychoanalysis. Outofclass preparation involved outlining and formulating theses based on complex readings, demanding both linguistic competence and analytical discipline. Inclass roleplays, such as the “therapist – client” simulation, provided a space where theoretical knowledge was tested through professional interaction. Students often began with hesitation, but gradually developed the ability to explain concepts, adapt terminology, and improvise within professional roles.

The fourth year marked a transition from guided learning to academic autonomy. Students independently selected and analyzed English-language research articles, prepared literature reviews, and drafted abstracts related to their research interests. Inclass seminars and peer feedback sessions simulated academic communication, encouraging students to critique sources, refine arguments, and reflect on academic integrity. At this stage, the flipped classroom functioned not only as a language learning model but as preparation for participation in international academic and professional discourse.

Conclusions. The integration of the flipped classroom model into ESP courses for under-

graduate students demonstrates clear pedagogical benefits across different stages of study. The differentiated design of tasks ensures that students progress from mastering basic vocabulary and communicative scenarios in the first year to engaging with theoretical debates in the second, handling authentic texts and professional simulations in the third, and finally producing academic writing and participating in scholarly discourse in the fourth year.

Our classroom observations confirm that this progression fosters both linguistic and academic competence. Students gradually acquire the ability to navigate English-language sources, critically interpret content, and apply knowledge in professional contexts. The flipped classroom structure – preparation at home followed by active practice in class – consistently transforms passive reading into meaningful communication, collaborative analysis, and professional rehearsal. We emphasize that the model not only supports language acquisition but also cultivates academic autonomy. By the final year, students demonstrate the capacity to integrate sources into their own research writing, provide peer feedback, and situate their work within international discourse.

From our teaching experience, the most significant outcome is the shift in student perception: English is no longer seen merely as a subject to be passed but as a tool for expressing ideas, negotiating meaning, and participating in academic and professional communities. The flipped classroom thus proves to be an effective approach for preparing non-philological students to meet the demands of both their future careers and the global academic environment.

Future research may focus on evaluating the long-term impact of differentiated flipped classroom tasks, particularly in relation to students’ ability to produce independent research texts and to engage in international collaboration.

Bibliography

1. Abeysekera L., Dawson P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale, and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
2. Baig M. I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 61. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>

3. Bintz G., Barenberg J., Dutke S. Components of the flipped classroom in higher education: Disentangling flipping and enrichment. *Frontiers in Education*, 9, Article 1412683. 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1412683>
4. Гордєєва А., Шум О. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова» (053 Психологія). Київ, 2023. Retrieved from: https://psy.knu.ua/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=323&id=2615&Itemid=1000000000000
5. Гордєєва А.Й. Поетапна методика роботи з англомовними науковими статтями в ESP-курсі для студентів-психологів. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка С. Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 3, 52–57. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-7>
6. Lo C. K., Hew K. F. A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(3), 464–481. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910>
7. Wang, Y., & Chen, H. (2021). The role of neuroticism and subjective social status in the relationship between perceived social support and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 168, Article 110356. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110356>

References

1. Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale, and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336> [in English].
2. Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 61. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5> [in English].
3. Bintz, G., Barenberg, J., & Dutke, S. (2024). Components of the flipped classroom in higher education: Disentangling flipping and enrichment. *Frontiers in Education*, 9, Article 1412683. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1412683> [in English].
4. Hordiieva, A., & Shum, O. (2023). Robocha prohrama navchalnoi dyscypliny «Іноземна мова» (053 Psykholohiia) [Syllabus of the course “Foreign Language” (053 Psychology)]. Kyiv, Ukraine. Retrieved from: https://psy.knu.ua/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=323&id=2615&Itemid=1000000000000 [in Ukrainian].
5. Hordiieva, A.Y. (2025). Poetapna metodyka roboty z anhlovmovnymy naukovymy statyamy v ESP-kursi dlia studentiv-psykholohiv [Stepwise methodology for working with English-language scientific articles in ESP course for psychology students]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia*, 3, 52–57. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-7> [in Ukrainian].
6. Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(3), 464–481. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910> [in English].
7. Wang, Y., & Chen, H. (2021). The role of neuroticism and subjective social status in the relationship between perceived social support and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 168, Article 110356. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110356> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ДІАГНОСТИКА ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЦЕСИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Гриньова Н. В.

доцент, кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ORCID ID: 0000-0001-7261-9871

У статті розглянуто проблему руйнування цілісності внутрішнього світу особистості під впливом тривалих психотравмуючих подій, зумовлених військовою агресією. Обґрунтовано, що в умовах масової травматизації традиційні адаптаційні механізми виявляються недостатніми, що потребує пошуку внутрішніх ресурсів саморегуляції. Центральне місце у цьому процесі відведено емоційному інтелекту, який трактується не просто як когнітивна навичка, а як фундаментальний механізм психологічного захисту та медіатор гармонізації особистості.

Емпіричне дослідження проведено на базі реабілітаційного центру для військовослужбовців ЗСУ з використанням комплексу таких діагностичних методик: опитувальник Н. Холла (EI), шкала психологічного благополуччя К. Ріффа, шкала дистресу (PCL-C), тест життєстійкості С. Мадді та методів математичної статистики (коефіцієнт кореляції Пірсона). Аналіз результатів дослідження виявив специфічний «профіль травмованої особистості» військовослужбовця, що характеризується дефіцитом емоційної обізнаності (45%) та емпатії (50%). Встановлено, що феномен «емоційної герметизації» – захисна реакція, яка є адаптивною в бою, але стає бар'єром для гармонізації у мирний час. Виявлено, що шкала «Самотивація» є найвищою (30%), виступаючи головним «двигуном» відновлення цілісності. Статистично підтверджено значущий вплив керування емоціями на баланс афекту ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$) та самоприйняття. Також доведено зв'язок між емоційним інтелектом та життєстійкістю ($r = 0,48$), що вказує на роль емоційної компетентності у підтримці залученості в життя, попри травматичний досвід.

Деталізовано стресозахисну та адаптивну функції емоційного інтелекту в умовах екстремальної травматизації. Доведено, що високий рівень емоційного інтелекту дає змогу військовослужбовцю трансформувати «німий біль» у вербалізовану емоцію, що є першим кроком до подолання симптомів ПТСР. Виявлено домінування стратегії «Уникнення» (45%) та «Вторгнення» (35%), які безпосередньо корелюють з низьким рівнем емоційної обізнаності. Обґрунтовано необхідність системного розвитку емоційної грамотності як фундаменту резильєнтності.

Ключові слова: емоційний інтелект, психотравма, гармонізація особистості, військовослужбовці, життєстійкість, психологічне благополуччя, ПТСР, саморегуляція.

Hrynova N. V. Diagnosis of the influence of emotional intelligence on the processes of personality harmonization

The article examines the problem of the destruction of the integrity of the inner world of the individual under the influence of prolonged psychotraumatic events caused by military aggression. It is argued that in conditions of mass traumatization, traditional adaptation mechanisms prove insufficient, requiring the search for internal resources of self-regulation. Emotional intelligence plays a central role in this process, interpreted not simply as a cognitive skill, but as a fundamental mechanism of psychological defense and a mediator of personality harmonization.

Empirical research was conducted at a rehabilitation center for Ukrainian Armed Forces personnel using a set of diagnostic techniques: N. Hall's questionnaire (EI), K. Riff's psychological well-being scale, the PCL-C distress scale, S. Maddy's resilience test, and mathematical statistics methods (Pearson's correlation coefficient). Analysis of the research results revealed a specific "traumatized personality profile" of military personnel, characterized by a deficit of emotional awareness (45%) and empathy (50%). It was established that the phenomenon of "emotional sealing" is a protective reaction that is adaptive in combat but becomes a barrier to harmonization in peacetime. It was found that the "Self-motivation" scale is the highest (30%), acting as the main "driver" of integrity restoration. A statistically significant influence of emotion management on affect balance ($r = 0.51$; $p \leq 0.01$) and self-acceptance has been confirmed. A link between

emotional intelligence and resilience ($r = 0.48$) has also been proven, indicating the role of emotional competence in maintaining engagement in life despite traumatic experiences.

The stress-protective and adaptive functions of emotional intelligence in conditions of extreme trauma are detailed. It has been proven that a high level of emotional intelligence allows military personnel to transform "silent pain" into verbalized emotion, which is the first step towards overcoming PTSD symptoms. The dominance of the "Avoidance" (45%) and "Intrusion" (35%) strategies, which directly correlate with low emotional awareness, has been revealed. The need for the systematic development of emotional literacy as the foundation of resilience has been substantiated.

Keywords: *emotional intelligence, psychological trauma, personality harmonization, military personnel, resilience, psychological well-being, PTSD, self-regulation.*

Вступ. Тривалий вплив психотравмуючих подій, пов'язаних з військовою агресією, соціальною нестабільністю та загрозою життю, призводить до глибокої деструкції внутрішнього світу особистості. Психотравма в таких умовах перестає бути поодиноким випадком і набуває масового характеру, що ставить перед психологічною наукою завдання не просто реабілітації, а пошуку внутрішніх ресурсів для гармонізації та відновлення цілісності людини. Психотравмуючі події спричиняють розрив адаптаційних механізмів, що проявляється в емоційній ригідності, депресивних станах та втраті сенсожиттєвих орієнтирів. Процес гармонізації – як повернення до стану внутрішньої рівноваги та узгодженості між «Я-реальним» та зовнішнім світом – стає неможливим без активізації внутрішнього потенціалу особистості. У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект, який виступає не лише як когнітивна здатність до розуміння емоцій, але й як фундаментальний механізм психологічного захисту та самозбереження.

Науковий інтерес до емоційного інтелекту пояснюється його роллю у виборі копінг-стратегій. Особи з високим рівнем емоційного інтелекту здатні швидше ідентифікувати травматичні переживання, трансформувати деструктивні емоції (гнів, страх, провину) у конструктивні та знаходити ресурси для посттравматичного зростання. Проте, попри значну кількість теоретичних розробок, питання про те, як окремі компоненти емоційного інтелекту сприяють гармонізації особистості саме в умовах екстремальної травматизації, залишається недостатньо висвітленим у психології.

Метою статті є представлення результатів дослідження впливу емоційного інтелекту на

процеси відновлення внутрішньої цілісності та гармонізації особистості, що перебуває в умовах впливу психотравмуючих подій.

Дослідженням проявів емоційного інтелекту займалися такі українські вчені: І.М. Грицюк [3], Л.Л. Мельник [3], Н.В. Назарук [6], К.П. Новачли [7], Т.А. Цюпенко [10]. Вивчали вплив психотравмуючих ситуацій та стресу на особистість в екстремальних умовах О.В. Бабелюк [1], Н.Є. Гоцуляк [1], В.О. Климчук [4], О.В. Москаленко [5], О.Ю. Овчаренко [8], О.М. Цілімак [9]. Проте, незважаючи на численні дослідження вчених, існує явне протиріччя між зростаючим запитом суспільства на методики швидкого психологічного відновлення та недостатньою розробленістю комплексних програм розвитку емоційного інтелекту як інструмента гармонізації. Вивчення цього впливу дасть змогу розширити уявлення про механізми психологічної стійкості та розробити дієві рекомендації для психологів.

Рівень емоційного інтелекту відіграє критичну роль у тому, як особистість долає наслідки важких психотравм, оскільки він виступає водночас і захисним механізмом, і інструментом для відновлення. Емоційний інтелект допомагає у подоланні через декілька ключових аспектів, зокрема через функції, що полягають у гармонізації внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. Коли людина має розвинені навички емоційної грамотності, вона здатна розуміти власні переживання у складних травмуючих ситуаціях, що є основою для подальшого подолання дистресу [10].

Травматичний досвід не завжди має лише негативні наслідки – він може стати своєрідним «трампліном» для зміни життєвих орієнтирів та перспектив життя. Високий рівень

емоційного інтелекту дає змогу використовувати травму як шанс для зміни себе та свого життя, сприяючи «травматичному зростанню». Розвиток допомагає нівелювати психологічну напругу та запобігати розвитку важких форм посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Психіка людини організована так, щоб проробляти травмуючі події через регуляцію емоцій – процес посилення, послаблення або утримання інтенсивності переживань [4].

Особи з високим рівнем емоційного інтелекту легше входять в емоційний контакт, проявляють емпатію та будують конструктивні соціальні зв'язки, що є важливим для подолання відчуття відчуження, яке часто супроводжує травму. Навпаки, низький рівень емоційного інтелекту часто призводить до конфліктів, агресії та соціальної дезадаптації, що лише посилює наслідки травми. Розвинений емоційний інтелект допомагає уникати таких наслідків ПТСР, як саморуйнівна поведінка (алкоголізація, наркотизація, нанесення самоушкоджень), оскільки дає альтернативні способи керування власним емоційним станом. Важливо підкреслити, що сьогодні в Україні значна частина людей зазнала травматизації психіки через війну. У багатьох з них рівень емоційного інтелекту залишається низьким (47%), що проявляється у недостатній здатності керувати емоціями. Отже, опанування навичок емоційної грамотності є не просто корисним, а необхідним для відновлення ментального здоров'я [3].

Процес гармонізації особистості після пережитої психотравми ми розглядаємо як динамічне відновлення порушених зв'язків між когнітивною, емоційною та поведінковою сферами індивіда. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає базовим ресурсом резильєнтності, що забезпечує трансформацію деструктивного досвіду в інтегровану частину життєвого шляху. Психотравма зберігається у пам'яті фрагментарно (флешбеки, відчуття), високий рівень емоційного інтелекту дає змогу особистості вербалізувати ці відчуття – перетворити «німий біль» на зрозумілу емоцію. Усвідомлення («Я відчуваю страх, бо спрацював тригер») допомагає відокремити травматичне минуле від безпечного теперішнього, що є першим кроком до гармо-

нії [7]. Гармонізація неможлива в стані постійного збудження (паніки) або оніміння (дисоціації). Навички саморегуляції, що входять до структури емоційного інтелекту, дають змогу людині залишатися в межах «вікна толерантності» – оптимального стану, в якому психіка здатна опрацьовувати біль, не руйнуючись під його тиском. Травма часто супроводжується «соціальною дезадаптацією», емоційний інтелект допомагає відновити здатність до співпереживання. Розуміння емоцій інших дає змогу постраждалому знову відчувати приналежність до спільноти, що знижує рівень ізоляції та сприяє отриманню ресурсної підтримки від соціуму [9].

Методи та методики дослідження. Дослідження було організовано та проведено на базі реабілітаційного центру військовослужбовців ЗСУ України, за допомогою таких емпіричних методів: опитувальник Н. Холла (EI); методика «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація Т.Д. Шевеленкової та П.Г. Фесенко); шкала дистресу (або опитувальник цивільної версії PCL-C); методика «Тест життєстійкості» (С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва та О.І. Рассказової); методи математичної статистики (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Результати. Результати дослідження особливостей емоційної інтелекту у групі військовослужбовців за допомогою «Опитувальника Н. Холла» виявили дефіцит емоційної обізнаності та емпатії. Високий відсоток низького рівня за цими шкалами (45% та 50% відповідно) пояснюється специфікою військової служби. У бойових умовах психіка вмикає механізм «емоційного відсторонення», проте для гармонізації особистості в мирний час це стає перешкодою, оскільки людина не може розпізнати свій травматичний біль і висловити його. Найвищі показники зафіксовані за шкалою «Самотивація» (30% високого рівня), і це свідчить про те, що військові здатні мобілізувати вольові зусилля навіть у стані дистресу, саме цей компонент емоційного інтелекту є «двигуном» відновлення цілісності. Середній та високий рівні (сумарно 80%) вказують на розвинену здатність до самоконтролю, однак часто це є не стільки гармонізацією, скільки жорстким стримуванням.

Аналіз отриманих даних за методикою «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація Т.Д. Шевеленкової та П.Г. Фесенко) дає змогу виділити кілька ключових тенденцій, характерних для процесу гармонізації військових. Високий та середній рівні за шкалою «Автономія» (85%) вказують на сформовану здатність військових покладатися на власні сили та зберігати внутрішню незалежність. Показники «Позитивних відносин» (75%) свідчать про важливість бойового братерства та підтримки побратимів, що є потужним чинником утримання психічної рівноваги. Значний відсоток низького рівня за шкалою «Цілі в житті» (40%) відображає стан «кризи майбутнього», коли через травматичний досвід військовим важко проєктувати своє життя на тривалу перспективу. Низький «Баланс афекту» (45%) прямо вказує на домінування негативних емоцій (тривога, гнів, пригніченість) над позитивними, що є наслідком психотравми. Найвищий відсоток низьких значень зафіксовано за шкалою «Людина як відкрита система» (50%), що свідчить про «емоційну герметизацію» – захисну реакцію психіки, коли людина закривається від нового досвіду, щоб не відчувати болю, і є головною ознакою дегармонізації.

Середні показники за шкалами «Осмиленість життя» (50%) та «Самоприйняття» (50%) вказують на те, що більшість військових перебувають у стані «активного пошуку нових сенсів»: вони намагаються прийняти своє «травмоване Я», і саме тут емоційний інтелект стає вирішальним, адже він допомагає трансформувати негативний баланс афекту у конструктивне самоприйняття. Загальний рівень благополуччя у 55% військових є середнім, що свідчить про наявність адаптаційного потенціалу. Проте високий рівень дезадаптації за шкалами афекту та цілей вказує на необхідність залучення додаткових ресурсів (ЕІ) для відновлення цілісності особистості. Для статис-

тичної перевірки гіпотези про зв'язок емоційного інтелекту та благополуччя особистості було вибрано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, результати представлені в табл. 1.

Аналіз даних за шкалою Горовіца дає змогу глибше зрозуміти механізми дегармонізації особистості.

1) Домінування стратегії уникнення (45%, високий рівень) – найвищий показник у групі. Військові намагаються витіснити спогади, уникати розмов про пережите та емоційно «дистанціюватися» від світу. Це підтверджує дані методики К. Ріфф (низька «Відкрита система»), уникнення – це спроба психіки захиститися, проте вона блокує процес гармонізації.

2) Феномен вторгнення (35%, високий рівень). Високий відсоток вказує на те, що третина військових страждає від флешбеків та нічних жахів. Травма залишається «неперетравленою»: вона постійно повертається в теперішнє, що руйнує цілісність особистості.

3) Гіперзбудження та психосоматичне напруження. Середній та високий рівні за цією шкалою (сумарно 75%) свідчать про те, що нервова система більшості досліджуваних перебуває у стані постійної бойової готовності, що призводить до дратівливості та труднощів з концентрацією уваги.

Отже, результати свідчать про те, що військові мають високий рівень уникнення та вторгнення, що веде до низького балансу афекту та закритості системи. Ті військовослужбовці, у яких низький рівень емоційної обізнаності, не можуть впоратися з цими симптомами і «застрягають» у травмі. Ті, хто має високі показники самомотивації та керування емоціями, використовують ці ресурси як «фільтр», що знижує рівень травматизації та дає змогу зберігати автономію та цілі в житті.

Інтерпретація результатів методики С. Мадді свідчить про те, що за шкалою

Таблиця 1

Кореляційна зв'язок ЕІ та благополуччя

Показники ЕІ (Холл) / Благополуччя (Ріфф)	Баланс афекту	Осмиленість життя	Самоприйняття
Емоційна обізнаність	0,42**	0,31*	0,38**
Керування емоціями	0,51**	0,28	0,44**

Примітка: * – кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

«Залученість» 35% досліджуваних мають високий рівень. Військові з високою залученістю відчують, що участь у подіях дає їм змогу знайти щось вартісне для особистості, допомагає не почуватися «стороннім спостерігачем» власного життя навіть після травми. За шкалою «Контроль» 55% досліджуваних мають середній рівень. Більшість респондентів вірить, що боротьба дає змогу вплинути на результат подій. Однак середній бал вказує на те, що після психотравми відчуття контролю над власним життям може похитнутися (що корелює з високим рівнем «Уникнення» за Горовіцом). За шкалою «Прийняття ризику» у 35% високий рівень, що відображає готовність діяти, розглядаючи будь-яку подію як досвід і виклик, а не як загрозу, як ключовий компонент для посттравматичного зростання.

Проведений кореляційний аналіз між показниками життєстійкості та емоційного інтелекту встановив статистично значущий зв'язок між інтегральним показником життєстійкості та самомотивацією за Н. Холлом ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$), і це означає, що розвинений емоційний інтелект дає змогу військовослужбовцю підтримувати високу залученість у життя та віру в можливість впливати на ситуацію, а також є основою його гармонізації.

Висновки. Специфіка функціонування емоційного інтелекту в екстремальних умовах полягає у зміщенні акцентів із соціальної взаємодії на внутрішньоособистісний контроль та виживання. Виявлено феномен

«функціональної гіпоемпатії» (свідомого зниження чутливості), що є адаптивним у зоні бойових дій, проте стає чинником дезадаптації в процесі повернення до мирного життя. Високий рівень емоційного інтелекту дає змогу військовослужбовцю диференціювати конструктивні та деструктивні емоції (наприклад, страх і паніку), зберігаючи раціональність дій під вогневим впливом. Обґрунтовано стресозахисну та адаптивну функції емоційного інтелекту, які виступають модераторами між травматичним досвідом та психічним здоров'ям. Стресозахисна функція забезпечує «контейнування» афектів у момент травми, тоді як адаптивна функція сприяє посттравматичному зростанню та ресоціалізації. Емоційний інтелект визначено як фундамент резильєнтності (психологічної стійкості), що дає змогу інтегрувати розрізнений травматичний досвід у цілісну історію життя. Встановлено, що системний розвиток емоційної компетентності є необхідною умовою для відновлення внутрішньої гармонії військовослужбовців та подолання симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні практичних рекомендацій, спрямовані на трансформацію емоційного інтелекту з механізму «придушення» у механізм «регуляції», що сприятиме переходу від стратегії уникнення травми до стратегії інтеграції досвіду, що є обов'язковою умовою досягнення внутрішньої гармонії.

Список використаних джерел

1. Бабелюк О.В., Гоцуляк Н.Є. *Психологія травмуючих ситуацій: навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня "Рута"», 2021. 110 с.
2. Бар-Он Р. *Психологія емоційного інтелекту: теорія та практика*. Київ: Основи, 2018. 320 с.
3. Грицюк І.М., Мельник Л.Л. Рівень емоційного інтелекту та особливості переживання травматичних подій серед молоді в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2024. № 35 (січень). С. 461–469.
4. Климчук В.О. *Психологія посттравматичного зростання: монографія*. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
5. Москаленко О.В. Психотравмувальна ситуація: види, ознаки, особливості переживання. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 1. С. 111–115.
6. Назарук Н.В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 211–215.
7. Новачли К.П. Емоційний інтелект як чинник подолання конфліктних ситуацій ветеранів бойових дій. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v41/19.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2024/41/17> (дата звернення: 31.12.2025).
8. *Психологія стресу та стресових розладів: навчальний посібник / уклад. О.Ю. Овчаренко*. Київ: Університет «Україна», 2023. 266 с.

9. Цілімак О.М. Психологія посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців: навчальний посібник. Одеса: МДУ, 2021. 192 с.
10. Цюпенко Т.А. Емоційний інтелект як засіб розвитку психологічної стійкості особистості в умовах сьогодення. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 4 (6). С. 109–115.

References

1. Babeliuk, O.V. & Hotsuliak, N.Ye. (2021). *Psykhologhiia travmuiuchykh sytuatsii: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Psychology of traumatic situations: educational and methodological manual]. Kam'ianets-Podilskyi: TOV "Drukarnia "Ruta"" – Kamianets-Podilskyi: Ruta Printing House LLC [in Ukrainian].
2. Bar-On, R. (2018). *Psykhologhiia emotsiinoho intelektu: teoriia ta praktyka* [The psychology of emotional intelligence: theory and practice]. Kyiv: Osnovy – Kyiv: Fundamentals [in Ukrainian].
3. Hrytsiuk, I.M. & Melnyk, L.L. (2024). Riven emotsiinoho intelektu ta osoblyvosti perezhyvannia travmatychnykh podii sered molodi v Ukraini [Level of emotional intelligence and characteristics of traumatic experiences among young people in Ukraine]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Hraal nauky" – International scientific journal "Grail of Science"*, № 35, 461–469 [in Ukrainian].
4. Klymchuk, V.O. (2020). *Psykhologhiia posttravmatychnoho zrostannia: monohrafiia* [The Psychology of Post-Traumatic Growth: Monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD – Kropyvnytskyi: Imex-LTD [in Ukrainian].
5. Moskalenko, O.V. (2024). *Psykhotravmuvalna situatsiia: vydy, oznaky, osoblyvosti perezhyvannia* [Psychotraumatic situations: types, signs, characteristics of experiences]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia Psykhologhiia – Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Psychology series, issue 1*, 111–115 [in Ukrainian].
6. Nazaruk, N.V. (2018). Ontohenetychni aspekty rozvytku emotsiinoho intelektu [Ontogenetic aspects of emotional intelligence development]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologii – Theory and practice of modern psychology*, № 3, 211–215 [in Ukrainian].
7. Novachly, K.P. Emotsiinyi intelekt yak chynnyk podolannia konfliktnykh sytuatsii veteraniv boiovykh dii [Emotional intelligence as a factor in overcoming conflict situations among combat veterans]. <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2024/41/17>. Retrieved from: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v41/19.pdf> [in Ukrainian].
8. *Psykhologhiia stresu ta stresovykh rozladiv: navch. posib. (2023). [Psychology of Stress and Stress Disorders: Textbook] / Uklad. O.Yu. Ovcharenko. K.: Universytet "Ukraine" – Compiled by O.Yu. Ovcharenko. Kyiv: University "Ukraine" [in Ukrainian].*
9. Tsilimak, O.M. (2021). *Psykhologhiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu u viiskovosluzhbovtziv: navch. posib* [Psychology of post-traumatic stress disorder in military personnel: textbook]. Odessa: MDU – Odessa: MDU [in Ukrainian].
10. Tsiupenko, T.A. (2024). Emotsiinyi intelekt yak zasib rozvytku psykhologichnoi stiikosti osobystosti v umovakh sohodennia [Emotional intelligence as a means of developing psychological stability of personality in conditions of coexistence]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykhologhiia – Scientific notes. Series: Psychology, Issue 4 (6)*, 109–115 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ТЕРМІНОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ ТА СТІЙКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ ГЕНЕЗИС ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Джурило А. П.

кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України;
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000-0002-5129-6724

У статті здійснено комплексний історико-генетичний та концептуальний аналіз термінології безпеки та стійкості шкільної освіти в науковому дискурсі. Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням гуманітарних криз, збройних конфліктів, пандемій і природних катастроф, що суттєво впливають на освітні системи. Простежено еволюцію ключових понять – від «school safety» (шкільна безпека) і «safe schools» (безпечні школи), що виникли як реакція на шкільне насильство в США наприкінці XX ст. (стрілянина в Колумбайнській школі 1999 року), до ширших термінів, таких як «education in emergencies» (освіта в надзвичайних ситуаціях), «educational resilience» (освітня резильєнтність), «disaster risk reduction in education» (зниження ризику катастроф в освіті) та «trauma-informed approach» (підхід з урахуванням травматичного досвіду). Встановлено, що початково безпекова термінологія формувалася у відповідь на локальні загрози, проте згодом набула глобального виміру, інтегруючись в дискурс освіти та педагогіки, зокрема в рамках Comprehensive School Safety Framework та Education for Sustainable Development. Проаналізовано співвідношення понять «стійкість» і «резильєнтність» у сучасному українському контексті: стійкість акцентує на внутрішній стабільності та довгостроковій адаптації, тоді як резильєнтність підкреслює динамічний процес відновлення та трансформації після шоків. Окреслено їхні семантичні відмінності, рівні застосування (індивідуальний, інституційний, системний) та вплив на формування компетентностей у здобувачів освіти. Доведено, що сучасне розуміння безпеки шкільної освіти виходить далеко за межі фізичного захисту (укриття, охорона) та охоплює психосоціальні (підтримка ментального здоров'я), інституційні (освітня безперервність) й нормативні аспекти (законодавство про освіту в кризових ситуаціях). Здійснено спробу систематизації фрагментарної термінології та її адаптації до воєнного контексту. Отримані результати можуть слугувати теоретичною основою для вдосконалення освітньої політики України в умовах війни та післявоєнної відбудови.

Ключові слова: безпека шкільної освіти, освітня стійкість, резильєнтність, освіта в надзвичайних ситуаціях, травмо-інформований підхід, зменшення ризику катастроф.

Dzhurylo A. P. Terminology of School Education Safety and Resilience: Historical Genesis and Conceptual Analysis

The article conducts a comprehensive historical-genetic and conceptual analysis of the terminology related to the security and resilience of school education in the scientific discourse. The relevance of the study is driven by the rapid increase in humanitarian crises, armed conflicts, pandemics, and natural disasters, which significantly impact educational systems. The evolution of key concepts is traced – a from “school safety” and “safe schools”, which emerged as a reaction to school violence in the USA at the end of the 20th century (the Columbine school shooting in 1999), to broader terms such as “education in emergencies”, “educational resilience”, “disaster risk reduction in education”, and “trauma-informed approach”. It is established that security terminology initially formed in response to local threats, but later acquired a global dimension, integrating into humanitarian and sustainable discourses, particularly within the Comprehensive School Safety Framework and Education for Sustainable Development. The article analyzes the relationship between the concepts of “stability” and “resilience” in the contemporary Ukrainian context: stability emphasizes internal stability and long-term adaptation, while resilience highlights the dynamic process of recovery and transformation after shocks. Their semantic differences, levels of application (individual, institutional, systemic), and impact on the formation of competencies in education seekers are outlined. It is proven that the modern understanding of school education security extends far beyond physical protection (shelters,

security) and encompasses psychosocial (mental health support), institutional (educational continuity), and normative aspects (legislation on education in crises). An attempt to systematize fragmented terminology and adapt it to the wartime context is made. The obtained results can serve as a theoretical foundation for improving Ukraine's educational policy in conditions of war and post-war reconstruction.

Keywords: school safety, educational resilience, education in emergencies, trauma-informed approach, disaster risk reduction, sustainable education systems.

Вступ. У сучасному світі, позначеному зростаючою кількістю гуманітарних криз, збройних конфліктів, природних катастроф та соціальних потрясінь, питання безпеки та стійкості освітніх систем набуває особливої актуальності. За даними INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies) [10], у 2019 р. 127 мільйонів дітей шкільного віку, які проживали в країнах, що зазнали криз, не відвідували школу, що становило майже половину загальноосвітньої кількості дітей поза освітою. В Україні, яка у 2014 р. спочатку зіткнулася з гібридною агресією, а з 24 лютого 2022 р. перебуває у стані повномасштабної війни, питання освіти в умовах надзвичайних ситуацій та формування стійких освітніх систем є не теоретичною абстракцією, а нагальною практичною потребою.

Сучасні виклики, якими в контексті даної публікації виступають збройні конфлікти, кліматичні зміни, пандемії та технологічні ризики, актуалізують потребу в переосмисленні фундаментальних категорій освітньої політики. Терміни «безпека» та «стійкість» шкільної освіти вийшли за межі суто технічного чи гігієнічного розуміння і перетворилися на ключові концепти забезпечення права дитини на якісну освіту. Актуальність теми зумовлена необхідністю систематизації термінологічного апарату, який часто використовується інтуїтивно, без чіткого розмежування змісту [5].

Незважаючи на активне впровадження підходів безпеки та стійкості у сфері освіти, відповідний термінологічний апарат залишається концептуально неузгодженим і методологічно розпорошеним. У науковому та політичному дискурсі паралельно функціонують такі поняття, як «освіта в надзвичайних ситуаціях» (education in emergencies), «стійкість освіти» (educational resilience), «зниження ризику катастроф в освіті» (disaster risk reduction in education), «травма-інформоване навчання» (trauma-informed education), «освіта для миру»

(peace education) тощо. Хоча ці категорії пов'язані спільною проблематикою безпеки та відновлення освітніх систем, вони сформувалися в різних історичних контекстах, спираються на відмінні теоретичні засади та передбачають специфічні практичні стратегії реалізації. У зв'язку з цим системний і критичний аналіз термінології набуває принципового значення як основа для концептуальної впорядкованості досліджень і вироблення цілісної освітньої політики у сфері безпеки та стійкості [16].

Наукова новизна дослідження полягає у спробі комплексного історико-генетичного та концептуального аналізу термінології безпеки та стійкості шкільної освіти в українському науковому дискурсі з урахуванням міжнародного досвіду. Актуальність роботи посилюється необхідністю наукового супроводу реформи «Нової української школи» в умовах війни та післявоєнної відбудови, а також приведення національних підходів у відповідність із глобальними стандартами ЮНЕСКО та GADRRRES [24-26].

Методи та методики дослідження. Метою статті є комплексний аналіз ключових термінів і понять, що застосовуються в галузі безпеки та стійкості шкільної освіти, зокрема дослідження історичного генезису, концептуальних рамок та еволюції ключових понять дослідження. Для досягнення поставленої мети у статті застосовано комплекс загальнонаукових і спеціально-наукових методів, що відповідають теоретичному характеру дослідження.

Основним методом став історико-генетичний, який дозволив простежити генезис і еволюцію понять «безпека шкільної освіти» та «стійкість шкільної освіти» від кінця ХХ ст. (доповідь Комісії Г. Х. Брундтланд 1987 р., Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро 1992 р.) до сучасних рамкових документів 2022-2025 рр. Концептуальний і семантичний аналіз застосовувалися для розкриття змісту, структури

та еволюції ключових термінів, їхньої полісемії та контекстуальних трансформацій. Порівняльний метод дав можливість зіставити міжнародний та національний дискурс, виокремити спільне та відмінне у трактуванні понять [18].

Додатково використовувалися методи системного аналізу (для виявлення взаємозв'язків між безпекою та стійкістю) та документального аналізу нормативно-правових актів і наукових джерел. Об'єктивність, історизм, системність та компаративізм стали основоположними принципами дослідження. Такий методологічний інструментарій забезпечив комплексність і наукову обґрунтованість проведеного історико-концептуального аналізу.

Результати. Безпеку та стійкість шкільної освіти доцільно визначати як інтегровану системну здатність освітньої системи запобігати, протистояти, адаптуватися та трансформуватися в умовах багатовимірних загроз при збереженні якості, доступності та неперервності освітнього процесу. Йдеться не лише про фізичний захист учасників освітнього процесу, а й про комплексну характеристику функціонування школи як соціального інституту в умовах викликів. Такий підхід передбачає, що безпека і стійкість є не реактивними заходами, а структурною властивістю освітньої системи, яка формується через нормативно-правове регулювання, управлінські механізми, педагогічні практики та культуру взаємодії.

У змістовому вимірі інтегрована модель включає щонайменше чотири взаємопов'язані компоненти, представлені на рисунку 1.

Таким чином, безпеку та стійкість шкільної освіти слід розглядати як багаторівневу категорію, що поєднує короткострокові механізми реагування на кризу і довгострокові процеси інституційних трансформацій. У сучасних умовах війни, гібридних загроз та глобальної нестабільності саме інтеграція цих вимірів дозволяє забезпечити не лише фізичне виживання освітньої системи, а її здатність до розвитку та відновлення.

Терміни «шкільна безпека» (*school safety*) та «безпечні школи» (*safe schools*) виникли у публічному та освітньо-політичному дискурсі США наприкінці XX ст. як відповідь на зростаюче занепокоєння щодо насильства в школах. У 1980-1990-х рр. у США було фіксовано зростання випадків підліткової злочинності, насильницьких інцидентів з використання зброї та булінгу в освітніх закладах.

Кульмінаційним моментом стало масове вбивство, що сталося 20 квітня 1999 р. у Коламбайнській школі у Літлтоні (штат Колорадо), в результаті якого загинуло 14 осіб, не враховуючи двох учнів, відповідальних за напад, які скоїли самогубство. Це було одне з найсмертоносніших шкільних убивств в історії США, після якого проблема безпеки шкільного середовища набула статусу національного пріоритету. Саме в цей період термін «шкільна безпека» закріплюється в офіційних документах Департаменту освіти США та правоохоронних структур [19].

Поняття «шкільна безпека» спочатку мало вузьке трактування і стосувалося передусім фізичного захисту учнів та персоналу. Його зміст охоплював заходи контролю доступу



Рис. 1. Інтегрована модель безпеки та стійкості шкільної освіти

до будівель (металодетектори, відеоспостереження, озброєна охорона), розроблення кризових протоколів, співпрацю зі шкільними офіцерами поліції і програми запобігання насильству. Тобто безпека розумілася як управління ризиками безпосередньої фізичної загрози. З часом це поняття поступово розширювалося і трансформувалося з «hardening» (посилення безпекових заходів) до «all-hazards» (універсальний підхід до загроз, стратегія управління надзвичайними ситуаціями, яка передбачає готовність до широкого спектру ризиків, а не лише до конкретних подій) і почало включати профілактику булінгу, психологічну безпеку та формування позитивного шкільного клімату.

Термін «безпечні школи» (safe schools) має дещо іншу семантичну конотацію. Якщо «шкільна безпека» акцентує увагу на процесах і механізмах забезпечення безпеки, то поняття «безпечні школи» фокусується на характеристиці самого освітнього середовища як безпечного простору. В 1999 р., після трагедії в Коламбайнській школі, Секретна служба США та Міністерство освіти США розпочали спільну роботу над проблемою масових розстрілів у школах. Результатом стала Ініціатива «Безпечна школа» (Safe Schools Initiative) – всебічне дослідження 37 випадків цілеспрямованих стрілянин і нападів у школах, що сталися в США, починаючи з найпершого зафіксованого випадку в 1974 р. і до червня 2000 р. Основна увага в Ініціативі «Безпечна школа» приділялася вивченню мислення, планування та інших патернів поведінки учнів, які здійснювали напади в школах. Особлива увага приділялася виявленню поведінки та комунікацій, що передували нападам, які можна було б виявити – або «пізнати» – і які могли б допомогти запобігти майбутнім нападам [28].

Таким чином, термін «безпечні школи» почав трансформуватися від виключно фізичної безпеки до соціально-психологічної її складової. У подальшому ці терміни були адаптовані в інших країнах, однак їх зміст варіюється залежно від контексту. В англосаксонських країнах вони часто пов'язані з питаннями внутрішньої безпеки та профілактики насильства, тоді як у країнах, що

переживають збройні конфлікти, безпека школи може включати захист від воєнних загроз і руйнування інфраструктури. Сьогодні поняття «шкільна безпека» та «безпечні школи» розглядаються як базовий рівень ширшої концепції безпеки та стійкості освіти, яка виходить за межі фізичного захисту і включає системну адаптивність, психосоціальну підтримку та довгострокову сталість освітнього середовища.

В контексті аналізу понять «шкільна безпека» та «безпечні школи» доцільно також проаналізувати термін «стрілянина у школі» (school shooting), який визначається як збройний напад на навчальний заклад, що включає використання вогнепальної зброї, часто з множинними жертвами, і може класифікуватися як масове вбивство. Це явище переважно асоціюється з США, де воно найбільш поширене, і включає атаки на школи, коледжі чи університети, де нападник відкриває вогонь, спричиняючи поранення або смерті серед учнів, студентів чи персоналу.

Підходи до визначення випадків стрілянини в закладах освіти суттєво різняться залежно від методологічних критеріїв, що застосовуються дослідниками та аналітичними центрами. Зокрема, окремі бази даних трактують такі інциденти максимально широко, охоплюючи всі випадки застосування вогнепальної зброї на території школи – незалежно від часу доби, характеру події чи її мотивів, включно з випадковими пострілами за наявності постраждалих (K-12 School Shooting Database) [19]. Натомість інші джерела застосовують більш вузькі критерії, обмежуючи облік випадками, що сталися під час освітнього процесу або безпосередньо до чи після нього, та виключаючи інциденти, не пов'язані безпосередньо з освітньою діяльністю, зокрема окремі випадки самогубств чи події поза шкільними заходами (Washington Post). Така варіативність підходів зумовлює розбіжності у статистичних даних та ускладнює порівняльний аналіз проблеми.

Термін часто перетинається з поняттям «масова стрілянина» (mass shooting), де жертвами є щонайменше четверо осіб, окрім нападника. У ширшому сенсі, school shooting символізує конкретний тип насильства, закрі-

плений трагедіями на кшталт Коламбайнської, і викликає дебати про контроль за зброєю, психічне здоров'я та шкільну безпеку.

Термін *school shooting* набув сучасного значення наприкінці XX ст., хоча подібні інциденти фіксувалися значно раніше. Один з перших задокументованих випадків – вибухи в школі Бат (Мічиган, США) у 1927 р., де загинуло 45 осіб, переважно дітей, хоча це була бомбова атака, а не стрілянина. У 1966 р. в Університеті Техасу (Остін) снайпер з вежі вбив 16 осіб, що вважається одним з перших «сучасних» масових стрілянин на кампусі [19]. Термін набув масового поширення після стрілянини в Коламбайнській середній школі, що спричинило хвилю подібних інцидентів і дискусій про ефект наслідування (сорусат effect) [7]. Це психологічне явище виникає як реакція на сенсаційні повідомлення ЗМІ про насильницькі дії, самогубства або злочини, викликаючи подібну, імітаційну поведінку в інших. Часто це діє як «сценарій» для вразливих осіб, причому ризик є вищим серед молоді та після інтенсивного висвітлення подібних подій у ЗМІ.

У державах-членах та країнах-кандидатах ЄС випадки масової стрілянини у школах фіксувалися [31]:

- у Данблейні (Шотландія, 1996 р.) – 17 загиблих;
- в Еркфурті (Німеччина, 2002 р.) – 17 загиблих;
- у Вендлінгені (Німеччина, 2009 р.) – 16 загиблих;
- в Белграді (Сербія, 2023 р.) – 10 загиблих;
- в Празі (Чехія, 2023 р.) – 15 загиблих;
- в Еребрі (Швеція, 2025 р.) – 11 загиблих;
- в Граці (Австрія, 2025 р.) – 11 загиблих.

З 1990-х рр. термін еволюціонував від фокусу на фізичній безпеці до ширшого аналізу психологічних, соціальних та законодавчих аспектів, з акцентом на США, де кількість інцидентів перевищує решту країн G7 у 57 разів (за період 2009-2018 рр.). У 2010-х–2020-х рр., після трагедій в Сенді Хук (наймасовіше вбивство у початкових школах США у 2012 р.; застрелено 26 людей) і Паркленді (стрілянина у початковій школі м. Увальде, США; 21 жертва), термін став

частиною глобального дискурсу про насильство в школах з появою баз даних (наприклад, TASSS) для глибокого системного вивчення подібних трагедій [9].

Стрілянини в школах є рідкісними, але мають значний вплив: з 1999 р. понад 390 000 учнів у США зазнали впливу таких інцидентів (визначених як перебування в школі під час стрілянини). З 1999 р. відбулося понад 420 стрілянин у школах K-12, з піком після пандемії COVID-19 (понад 160 з 2020 р.). У 2025. зафіксовано 233 інциденти в школах K-12 з 221 жертвою (пораненими чи загиблими), що менше за рекордні 352 у 2023 р. По всьому світу, за даними INEE 127 мільйонів дітей у кризових країнах не відвідували школу через насильство, хоча *school shooting* переважно стосується США. У 2026 р. (станом на лютий) зафіксовано щонайменше 15 інцидентів з 5 загиблими та 5 пораненими [8–10].

Поняття «стрілянина у школі» відображає комплексну соціальну проблему, переважно американську, з глибоким історичним корінням та серйозними наслідками для освіти та суспільства. Його дослідження підкреслює необхідність системного підходу до профілактики з поєднанням психологічної підтримки, контролю за зброєю та освітніх реформ.

Термін «освіта в надзвичайних ситуаціях» (*education in emergencies*) виник на межі тисячоліть як відповідь на зростаючу кількість гуманітарних криз та усвідомлення критичної ролі освіти у захисті та розвитку дітей під час конфліктів і катастроф. Хоча практика надання освіти в умовах криз існувала значно раніше – наприклад, UNRWA (Агентство ООН з допомоги палестинським біженцям) надає освітні послуги з 1950 р. [11] – формальна інституціоналізація галузі відбулася у 2000 р [3].

Міжвідомча мережа з освіти у надзвичайних ситуаціях (INEE) була концептуалізована під час Всесвітнього форуму з освіти в Дакарі [8], де UNESCO, UNICEF та UNHCR взяли на себе зобов'язання просувати п'яту стратегію Дакарської рамкової програми дій. У листопаді 2000 р. вони скликали першу Глобальну консультацію з освіти в надзвичайних ситуаціях у Женеві [8]. Саме під час цієї консультації була офіційно заснована INEE з метою об'єднання та консолідації існуючих

зусиль у цій сфері. Організація базувалася на принципі, що право на якісну освіту є універсальним і не призупиняється під час надзвичайних ситуацій [8–9].

За визначенням INEE [9], «освіта в надзвичайних ситуаціях» означає якісні можливості навчання для всіх вікових груп у кризових ситуаціях, включаючи розвиток дітей раннього віку, початкову, середню, неформальну, технічну, професійну, вищу та освіту дорослих. Освіта в надзвичайних ситуаціях забезпечує фізичний, психосоціальний та когнітивний захист, що може підтримувати та рятувати життя [2]. Ключовими віхами у розвитку галузі стало прийняття Мінімальних стандартів INEE у 2004 р., формування Глобального кластеру з освіти у 2006 р. та створення фонду Education Cannot Wait у 2016 р. [10].

Питання співвідношення понять «освітня стійкість» та «освітня резильєнтність» в українському науковому дискурсі наразі не має однозначного вирішення. У частині наукових та науково-популярних публікацій ці терміни вживаються як синонімічні – переважно як переклад англійського «educational resilience». Проте за змістом між ними доцільно розрізняти певні акценти [30].

Освітня стійкість частіше використовується у нормативно-політичному та управлінському контексті й пов'язується зі здатністю освітньої системи зберігати функціональність, безперервність і структурну цілісність в умовах криз (війни, пандемії, надзвичайних ситуацій). У цьому значенні йдеться про інституційний та системний рівень – управління, інфраструктуру, нормативне забезпечення, механізми відновлення.

Натомість освітня резильєнтність має більш виражене психологічне й соціально-педагогічне підґрунтя. Вона акцентує на здатності суб'єктів освітнього процесу адаптуватися до стресових умов, долати наслідки травматичного досвіду та зберігати мотивацію до навчання. Тут ідеться не лише про збереження функціонування, а й про трансформаційний потенціал – здатність розвиватися попри кризу.

«Стійкість» частіше асоціюється зі стабільністю, внутрішніми ресурсами та довгостроковою адаптацією, тоді як «резильєнтність»

підкреслює динамічний процес відновлення, гнучкості та трансформації після потрясінь [17]. Це не жорстке розмежування, але воно відображає еволюцію термінології під впливом глобальних концепцій та локальних реалій України, де резильєнтність набула особливої актуальності після 2022 р. Специфіка українського контексту полягає в тому, що «резильєнтність» часто трактується як запозичення з англ. «resilience» і розглядається як багатовимірний феномен, що включає емоційну, соціальну та психологічну гнучкість. У дослідженнях освітньої резильєнтності акцент робиться на здатності системи освіти протистояти кризам, адаптуватися та відновлюватися, як у випадку з російсько-українською війною. Це включає формування у здобувачів освіти навичок саморегуляції, соціальної підтримки та мотивації до самовдосконалення. «Стійкість» же може бути більш широким поняттям, що охоплює як психологічну стабільність («життєстійкість» як риса особистості), так і сталість освітньої системи у довгостроковій перспективі, подібно до концепції сталого розвитку (Education for Sustainable Development) [25].

Аналіз понять дозволяє стверджувати, що резильєнтність – це процес (наприклад, відновлення після травми), а стійкість – властивість (наприклад, внутрішня стабільність). Ця відмінність не завжди чітка, оскільки в деяких текстах терміни використовуються як синонімічні або взаємозамінні (наприклад, «психологічна стійкість» як переклад «resilience»). Однак у спеціалізованих працях, особливо з педагогіки та психології, резильєнтність виділяється як трендовий концепт для опису адаптації в умовах воєнного стану, тоді як стійкість частіше пов'язана з класичними моделями (концепції «стійкості» (hardiness) Сальваторе Медді) [27].

У контексті Нової української школи, а також трансформацій вищої освіти України резильєнтність інтегрується в програми для розвитку компетентностей, як-от емоційна стійкість чи соціальна підтримка, що робить її більш «процесуальною» порівняно зі «статичною» стійкістю.

Концепція резильєнтності (resilience) має давню історію у природничих науках, де вона

походить від латинського слова «resilientia», що означає «відскакувати назад» або «повертатися до початкового стану» (Oxford English Dictionary, 2023). Термін було введено в психологічний дискурс у 1970-х рр. завдяки новаторським дослідженням американського психолога Нормана Гармезі, який вивчав дітей, здатних успішно адаптуватися попри складні життєві обставини [27].

Спочатку у ранніх лонгітюдних та клініко-психологічних дослідженнях дітей, які зростали в умовах підвищеного соціального, економічного або сімейного ризику, але демонстрували успішну адаптацію та нормальний психосоціальний розвиток, використовували термін «невразливість» (invulnerability) або «непереможність» (invincibility) [21]. Однак ці терміни поступово були відкинуті як такі, що вводять в оману, оскільки стійкість не є сталою характеристикою особистості, а динамічним процесом взаємодії людини з оточенням [12; 14].

Концепцію освітньої або академічної стійкості (educational/academic resilience) було вперше чітко визначено у 1994 р. у дослідженнях Маргарет К. Ванг (Margaret C. Wang), Женеви Д. Хертель (Geneva D. Haertel) та Герберта Дж. Волберга (Herbert J. Walberg) «Educational Resilience in Inner Cities» [1; 29]. Вчені визначили академічну стійкість як «підвищену ймовірність успіху в школі та інших життєвих досягненнях, незважаючи на несприятливі умови середовища». За їх спостереженнями, стійкі учні зберігали високий рівень мотивації до досягнень та успішності, незважаючи на стресові події та умови, які ставлять їх під ризик низької успішності та відсіву [15].

Сучасні дослідження підкреслюють специфічну природу стійкості: дитина може демонструвати академічну стійкість, але мати емоційні труднощі, і навпаки [13]. Це розуміння підкреслює необхідність комплексного підходу до підтримки стійкості, що враховує множинні виміри розвитку дитини.

Концепція зменшення ризику катастроф в освіті (disaster risk reduction (DDR) in education) розвивалася в контексті глобальних ініціатив з управління природними та антропогенними катастрофами. Її витоки

можна простежити до Міжнародного десятиліття зменшення наслідків стихійних лих (1990–1999 рр.), проголошеного Генеральною Асамблеєю ООН. Проте концептуалізація освіти як ключового інструменту зменшення ризиків відбулася пізніше.

Перша Всесвітня конференція зі зменшення наслідків стихійних лих відбулася в Йокогамі, Японія, у 1994 р. [23], де вперше було визнано критичну важливість DRR, особливо для країн, що розвиваються, які «найменш підготовлені до подолання наслідків» катастроф. У грудні 2002 р. Генеральна Асамблея ООН Резолюцією 57/254 проголосила «Освітнє десятиліття» для сталого розвитку 2005–2014 під егідою UNESCO. У цій резолюції більш експліцитною стала освіта для пом'якшення наслідків катастроф [25].

Важливою віхою стала глобальна кампанія «Disaster risk reduction begins at school», проведена у штаб-квартирі UNESCO в Парижі 11 жовтня 2006 р. під час Міжнародного дня зменшення ризику катастроф. Кампанія досліджувала дві ключові проблеми: інтеграцію тем, пов'язаних з DRR, у шкільну програму та безпеку шкіл з погляду стандартів будівництва [26]. У документах Hyogo Framework for Action 2005–2015 (Хіогська рамкова програма дій) та Sendai Framework for Disaster Risk Reduction на 2015–2030 рр. (Сендайська рамкова програма зменшення ризику катастроф) відбувся подальший розвиток ідеї DRR, підкреслюючи роль освіти в побудові стійких до катастроф громад [22].

В українському науковому дискурсі можна зустріти вживання таких словосполучень, як: «травма-інформований підхід» і «травмо-інформований підхід» чи навіть «травмо-інформаційний підхід». «Травма-інформований підхід» – це буквальный переклад з англ. «trauma-informed approach». Проте, з погляду українського словотвору така форма є менш нормативною, оскільки перша частина складного прикметника зазвичай уживається у формі основи слова (травмо-), а не повного іменника «травма». Тому ця форма вважається стилістично менш усталеною. Натомість поняття «травмо-інформований підхід» є найбільш коректним і термінологічно точним відповідником, що відповідає українській моделі

словотворення, та семантично означає підхід, поінформований про вплив травми, тобто такий, що враховує наслідки травматичного досвіду у політиці, практиці та взаємодії. Водночас, вираз «травмо-інформаційний підхід» є взагалі семантично некоректним [4].

Травмо-інформований підхід в освіті виник із медичного поля травма-інформованої допомоги (trauma-informed care), яка розвивалася, починаючи з 1970-х рр. Генезис цього феномену пов'язаний з лікуванням ветеранів В'єтнамської війни, чиї фізичні та психічні травми вимагали нового підходу. Саме в цьому контексті виникає поняття «пост-травматичного стресового розладу» (PTSD) та зростає усвідомлення того, що травма, особливо множинні травми, може впливати на функціонування мозку, нервової системи та тіла [20].

Базові принципи травмо-інформованого підходу були систематизовані американськими дослідниками Роджером Фаллотом (Roger D. Falloot) та Максін Харріс (Maxine Harris) у 2006 р. у контексті реформування систем психічного здоров'я та соціальних служб у США, але згодом стали концептуальною основою для освіти, соціальної роботи, ювенальної юстиції та інших сфер [6].

У моделі травмо-інформованого підходу Фаллота та Харріс визначено п'ять ключових принципів:

1. безпека (safety) – створення фізично й психологічно безпечного середовища;
2. надійність / довіра (trustworthiness) – прозорість рішень і передбачуваність дій інституцій;
3. вибір (choice) – надання людині можливості впливати на власні рішення;
4. співпраця (collaboration) – партнерська взаємодія між фахівцями та клієнтами;
5. розширення можливостей (empowerment) – підтримка автономії та відновлення відчуття контролю.

Пізніше Управління з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я США (SAMHSA) адаптувало ці принципи та додало шостий – увагу до культурних, історичних та гендерних питань [20]. У контексті освіти травмо-інформований підхід визначається як система, в якій дорослі

в шкільній спільноті готові розпізнавати та реагувати на потреби тих, хто постраждав від травматичного стресу [4].

Висновки. Здійснений аналіз термінології безпеки та стійкості шкільної освіти демонструє складну та багатовимірну еволюцію ключових концепцій, що формували сучасне розуміння ролі освіти в контексті криз, конфліктів та катастроф. Кожен з досліджених термінів має унікальну історію та концептуальні рамки. Проведений історико-генетичний аналіз засвідчив, що термінологія безпеки шкільної освіти формувалася під впливом конкретних кризових подій. Поняття «шкільна безпека» та «безпечні школи» виникли як реакція на насильство в американських школах 1990-х рр., тоді як «освіта в надзвичайних ситуаціях» сформувалося в гуманітарному контексті збройних конфліктів та масового переміщення населення.

З'ясовано, що у XXI ст. відбувся концептуальний зсув від вузького розуміння фізичної безпеки до системного підходу, що охоплює психологічні, соціальні, інституційні та нормативні виміри функціонування освіти. Проведений аналіз понять «стійкість» та «резильєнтність» дозволяє зробити висновки, що терміни мають спільне джерело, однак у сучасному українському дискурсі доцільно розмежовувати їх як системну властивість (стійкість) і динамічний процес адаптації (резильєнтність). Встановлено, що концепція зменшення ризику катастроф в освіті (DRR) інтегрувала безпекову проблематику в парадигму сталого розвитку та міжнародної політики зниження ризиків. Аналіз травмо-інформованого підходу засвідчує гуманітарний поворот у безпековій політиці освіти, зміщуючи акцент із контролю на підтримку.

Український контекст війни створює унікальну ситуацію, де всі зазначені термінологічні моделі функціонують одночасно та потребують інтеграції. Важливо зазначити, що ці терміни не є взаємовиключними, а радше репрезентують різні, втім взаємопов'язані перспективи на забезпечення права на освіту в складних обставинах. Вони формують комплексну екосистему понять, що відображає еволюцію міжнарод-

ного розуміння ролі освіти як захисного механізму, інструменту розвитку та засобу побудови миру.

Для вітчизняної освітньої системи, яка функціонує в умовах повномасштабної війни, розуміння цієї термінології має критичне значення в контексті розробки ефективних полі-

тик та практик. Подальші дослідження мають зосередитися на практичному застосуванні означених концепцій у вітчизняному контексті, адаптації міжнародних стандартів до українських реалій та розробці інтегрованих підходів до забезпечення безпечного, стійкого та якісного навчання в умовах тривалої кризи.

Список використаних джерел

1. Anthony E. J. The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: Anthony E. J., Koupernik C. (eds.). *The child in his family: Children at psychiatric risk*. New York: Wiley, 1974. P. 529–545.
2. Bromley P., Andina M. Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. *Compare*. 2010. Vol. 40, no. 5. P. 575–588. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490370>
3. Brooks D., Rose P., Montoya S. 20 Years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE*, 2020. URL: <https://inee.org/resources/20-years-in-ee-achievements-and-challenges-education-emergencies> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Brunzell T., Stokes H., Waters L. Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen regulatory abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*. 2015. Vol. 6, no. 2. P. 218–239. DOI: <https://doi.org/10.18357/ijcfs.62201513528>
5. Centers for Disease Control and Prevention. Preventing adverse childhood experiences. CDC, 2019. URL: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html> (дата звернення: 17.02.2026).
6. Falloot R. D., Harris M. Trauma-informed services: A self-assessment and planning protocol. *Community Connections*, 2006. URL: <https://www.theannainstitute.org/TISA%20Final.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
7. Greek C. Copycat Crime. EBSCO Knowledge Advantage, 2023. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/copycat-crime> (дата звернення: 10.02.2026).
8. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). Global consultation on education in emergencies. *INEE*, 2000.
9. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). INEE reference guide on external education financing. *INEE*, 2018.
10. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). 20 years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE*, 2020.
11. Kelcey J. Looking back, moving forward: The importance of history for our work today. *INEE*, 2014. URL: <https://inee.org/blog/looking-back-moving-forward-importance-history-our-work-today> (дата звернення: 19.02.2026).
12. Luthar S. S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti D., Cohen D. J. (eds.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. Vol. 3. New York: John Wiley & Sons, 2006. P. 739–795.
13. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71, no. 3. P. 543–562. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
14. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, no. 3. P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
15. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*. 2007. Vol. 19, no. 3. P. 921–930. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
16. Matsuura K. Foreword. In: Page J. S. (ed.). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte: Information Age Publishing, 2008. P. xix.
17. Oxford English Dictionary. Resilience. In: Oxford English Dictionary Online. Oxford: Oxford University Press, 2023.
18. Page J. S. *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte: Information Age Publishing, 2008.
19. Riedman D. K-12 School Shooting Database. 2025. URL: <https://k12ssdb.org/all-shootings> (дата звернення: 22.02.2026).
20. SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). Rockville: SAMHSA, 2014.

21. Shean M. Current theories relating to resilience and young people: a literature review. Melbourne: Victorian Health Promotion Foundation, 2015. URL: <https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf> (дата звернення: 22.02.2026).
22. UN General Assembly. Follow-up to paragraph 143 on human security of the 2005 World Summit Outcome (Resolution 66/290). New York: United Nations, 2012.
23. UNDP (United Nations Development Programme). Human development report 1994: New dimensions of human security. Oxford: Oxford University Press, 1994.
24. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO, 1946.
25. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). UN General Assembly Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2002.
26. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). DRR begins at school campaign. Paris: UNESCO, 2006.
27. Vernon R. F. A brief history of resilience. In: Clauss-Ehlers C. S., Weist M. D. (eds.). *Community planning to foster resilience in children*. New York: Springer, 2004. P. 13–26. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48544-2_2
28. Vossekuil B., Fein R., Reddy M., Borum R., Modzeleski W. The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, 2002. URL: <https://www.secretservice.gov/media/67/download?inline=true> (дата звернення: 25.02.2026).
29. Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. Educational resilience in inner cities. In: Wang M. C., Gordon E. W. (eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 45–72.
30. Werner E. E., Smith R. S. *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill, 1982.
31. Wikipedia contributors. List of school shootings in Europe. Wikipedia, n.d. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_school_shootings_in_Europe (дата звернення: 07.02.2026).

References

1. Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 529-545). Wiley.
2. Bromley, P., & Andina, M. (2010). Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. *Compare*, 40(5), 575–588. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490370>
3. Brooks, D., Rose, P., & Montoya, S. (2020). 20 Years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE*. Retrieved from: <https://inee.org/resources/20-years-in-ee-achievements-and-challenges-education-emergencies>
4. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2015). Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen regulatory abilities. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(2), 218–239. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.62201513528>
5. Centers for Disease Control and Prevention. (2019). Preventing adverse childhood experiences. *CDC*. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html>
6. Fallot, R. D., & Harris, M. (2006). Trauma-informed services: A self-assessment and planning protocol. *Community Connections*. Retrieved from: <https://www.theannainstitute.org/TISA%20Final.pdf>
7. Greek, C. (2023). Copycat Crime. EBSCO Knowledge Advantage Retrieved from: <https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/copycat-crime>
8. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2000). Global consultation on education in emergencies. *INEE*.
9. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2018). INEE reference guide on external education financing. *INEE*.
10. INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). (2020). 20 years of INEE: Achievements and challenges in education in emergencies. *INEE*.
11. Kelcey, J. (2014). Looking back, moving forward: The importance of history for our work today. *INEE*. Retrieved from: <https://inee.org/blog/looking-back-moving-forward-importance-history-our-work-today>

12. Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3, pp. 739–795). *John Wiley & Sons*.
13. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
14. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
15. Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
16. Matsuura, K. (2008). Foreword. In J. S. Page (Ed.), *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations* (p. xix). *Information Age Publishing*.
17. Oxford English Dictionary. (2023). Resilience. In Oxford English Dictionary Online. *Oxford University Press*.
18. Page, J. S. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. *Information Age Publishing*.
19. Riedman, D. (2025). K-12 School Shooting Database. U Retrieved from: <https://k12ssdb.org/all-shootings>
20. SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). SAMHSA.
21. Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: a literature review*, Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne. Retrieved from: <https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
22. UN General Assembly. (2012). Follow-up to paragraph 143 on human security of the 2005 World Summit Outcome (Resolution 66/290). United Nations.
23. UNDP (United Nations Development Programme). (1994). *Human development report 1994: New dimensions of human security*. Oxford University Press.
24. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1946). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. UNESCO.
25. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2002). UN General Assembly Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development. UNESCO.
26. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2006). DRR begins at school campaign. UNESCO.
27. Vernon, R. F. (2004). A brief history of resilience. In C. S. Clauss-Ehlers & M. D. Weist (Eds.), *Community planning to foster resilience in children* (pp. 13–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48544-2_2
28. Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C. Retrieved from: <https://www.secretservice.gov/media/67/download?inline=true>
29. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates.
30. Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
31. Wikipedia contributors. (n.d.). *List of school shootings in Europe*. Wikipedia. Retrieved February 07, 2026, from: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_school_shootings_in_Europe

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF READING AUTHENTIC MEDICAL TEXTS IN THE STUDY OF “ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES” COURSE BY STUDENTS OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Yelahina N. I.

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

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

ORCID ID: 0000-0002-5423-8327

Fedchyshyn N. O.

DSc in Pedagogy, Professor,

Head of the Department of Foreign Languages

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

ORCID ID: 0000-0002-0909-4424

The article provides a comprehensive analysis of the psycholinguistic aspects of reading authentic medical texts in English by students of higher medical education institutions within English for Specific Purposes courses. The study examines the key cognitive and affective challenges encountered by students, including high terminological density, complex syntactic structures, the presence of passive and embedded clauses, working memory limitations, and overall cognitive load, as well as the influence of anxiety, emotional states, and motivational factors on reading comprehension. Special attention is paid to psycholinguistic strategies for overcoming reading difficulties, including the pre-activation of professional schemas and contextual knowledge, morphological and semantic analysis of vocabulary, scaffolded work with authentic medical materials, collaborative tasks, exercises for summarizing, synthesizing, and evaluating information, as well as the integration of digital resources and dictionaries to enhance learning effectiveness. It is demonstrated that the systematic application of these strategies contributes to increased cognitive efficiency, the development of strategic awareness, reduced anxiety, enhanced motivation, and the formation of autonomous skills in reading authentic medical texts in English. The study demonstrates that the integration of psycholinguistic principles into English for Specific Purposes curricula is a key factor in enhancing students' academic, professional, and communicative competence, while also providing a foundation for the effective comprehension of English-language scientific sources, clinical guidelines, and treatment protocols. The conclusions outline directions for further research, including empirical studies on the impact of working memory, lexical access automatization, inferencing strategies, cognitive flexibility, and motivational-affective factors on the efficiency of reading authentic medical texts.

Keywords: psycholinguistics, reading, authentic medical texts, English for Specific Purposes (ESP), cognitive strategies, motivation, academic competence.

Єлагіна Н. І., Федчишин Н. О. Психолінгвістичні аспекти читання автентичних медичних текстів під час вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» студентами медичних закладів вищої освіти

У статті комплексно проаналізовано психолінгвістичні аспекти читання автентичних медичних текстів англійською мовою студентами медичних закладів вищої освіти у курсі вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». Досліджено ключові когнітивні та афективні аспекти, з якими стикаються студенти, зокрема високу термінологічну щільність текстів, складні синтаксичні конструкції, наявність пасивних та вставних речень, обмеження робочої пам'яті та загальне когнітивне навантаження, а також вплив тривожності, емоційного стану та мотиваційних чинників на ефективність розуміння тексту. Особливу увагу приділено психолінгвістичним стратегіям подолання труднощів читання, серед яких: попередня активація професійних схем і контекстуальних знань, морфологічний та семантичний аналіз лексики, поетапно організована навчальна діяльність з використанням автентичних медичних матеріалів, завдання колаборативного навчання, вправи на узагальнення, синтез та оцінку інформації, а також інтеграція цифрових ресурсів і словників для підвищення ефективності навчання. Доведено, що систематичне

застосування цих стратегій сприяє підвищенню когнітивної ефективності, розвитку стратегічної усвідомленості, зниженню тривожності, активізації мотивації та формуванню автономних навичок читання автентичних медичних текстів англійською мовою. Продемонстровано, що інтеграція психолінгвістичних принципів у навчальні програми з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» є ключовим чинником підвищення академічної, професійної та комунікативної компетентності студентів, а також забезпечує основу для ефективного розуміння англомовних наукових джерел, клінічних рекомендацій та протоколів лікування. У висновках запропоновано напрями подальших досліджень, зокрема емпіричне вивчення впливу робочої пам'яті, автоматизації лексичного доступу, стратегії контекстуального інференційного виведення значень, когнітивної гнучкості та мотиваційно-афективних чинників на ефективність читання автентичних медичних текстів.

Ключові слова: психолінгвістика, читання, автентичні медичні тексти, англійська мова за професійним спрямуванням, когнітивні стратегії, мотивація, академічна компетентність.

Introduction. In contemporary medical education, English has become the dominant language of scientific communication, clinical guidelines, and international professional exchange. As a result, medical students are increasingly required to read and interpret authentic medical texts in English, including research articles, case reports, and evidence-based protocols. Within English for Specific Purposes (ESP) courses, reading competence is therefore not merely an academic skill but a prerequisite for professional development and lifelong learning in medicine.

Authentic medical texts differ substantially from pedagogically adapted materials typically used in general English instruction. They are characterized by a high concentration of specialized terminology, complex syntactic structures, and discipline-specific discourse conventions. While such texts provide valuable exposure to real-world language use, they also create significant comprehension difficulties for ESP students whose linguistic competence and professional knowledge are still developing [2; 8].

From a psycholinguistic perspective, reading is understood as a complex cognitive activity involving multiple interrelated processes, including word recognition, syntactic parsing, semantic integration, inferencing, and the activation of background knowledge. Psycholinguistics offers theoretical models that explain how readers process written language and how limitations in cognitive resources, such as working memory, can affect comprehension – particularly in a foreign language context [9, p. 235].

Medical ESP students face a dual cognitive burden when reading authentic texts, i.e. they must process a foreign language while simultane-

ously constructing meaning within a specialized conceptual domain. This dual load often leads to slow reading, excessive reliance on dictionaries, and fragmented understanding of the text as a whole. Such difficulties indicate that linguistic competence alone is insufficient; rather, successful reading requires psycholinguistic strategies that support efficient processing and meaning construction [7].

Despite the relevance of psycholinguistics to ESP reading instruction, relatively few studies focus specifically on the psycholinguistic aspects of reading authentic medical texts. This article seeks to address this gap by analyzing key challenges faced by medical ESP students and by proposing pedagogically relevant strategies grounded in psycholinguistic theory.

The aim of this article is to examine the psycholinguistic aspects of reading authentic medical texts in ESP contexts and to identify effective strategies for overcoming comprehension difficulties among medical students. To accomplish this aim, the article pursues the following objectives: (1) to analyze psycholinguistic mechanisms involved in reading medical texts in a foreign language; (2) to identify common psycholinguistic challenges faced by ESP medical students; (3) to systematize effective reading strategies based on psycholinguistic research; (4) to formulate pedagogical recommendations for ESP instruction at medical universities.

Results. Psycholinguistics conceptualizes reading as an interactive process in which readers actively construct meaning rather than passively decode text. According to interactive models of reading, comprehension emerges from the interaction between bottom-up processes (such as word recognition and syntactic analy-

sis) and top-down processes (such as prediction, inferencing, and schema activation).

In a foreign language, bottom-up processing often requires more cognitive effort due to limited automaticity in lexical access. As a result, fewer cognitive resources remain available for higher-level comprehension processes, such as integrating information across sentences or interpreting implicit meanings [6]. This imbalance is particularly evident in ESP contexts, where unfamiliar terminology and complex syntax increase processing demands.

Early psycholinguistic models described reading as a “psycholinguistic guessing game,” emphasizing the role of prediction and prior knowledge [5, p. 129]. While this view has been refined, modern interactive models continue to stress that skilled readers rely on both linguistic cues and contextual information.

For ESP students, especially in medicine, background knowledge plays a decisive role. Readers with well-developed medical schemas can compensate for linguistic gaps by making informed predictions about content. Conversely, students with limited professional knowledge may struggle even when linguistic input is relatively accessible [10, p. 68].

Authentic texts are defined as materials produced for real communicative purposes rather than for language teaching [4, p. 101]. In medical ESP, authenticity enhances relevance and motivation but also increases cognitive complexity. Research shows that while students’ value authentic materials, they often perceive them as difficult and anxiety-provoking without appropriate pedagogical support [3].

International studies consistently highlight vocabulary knowledge as a key predictor of reading comprehension in ESP contexts. Nation I.S.P. argues that readers need to understand at least 95–98% of running words in a text to achieve adequate comprehension [11, p. 328]. In medical texts, this threshold is rarely met by undergraduate students, which explains their reliance on compensatory strategies such as scanning and selective reading.

Psycholinguistic research also emphasizes morphological awareness – understanding prefixes, suffixes, and roots – as a crucial skill for processing specialized vocabulary. Thus, recog-

nizing the meaning of *-itis*, *-ectomy*, or *hyper-* enables students to infer meanings without interrupting reading flow.

Ukrainian scholars have increasingly addressed psycholinguistic aspects of foreign language learning. Researchers such as K. Oleksandrenko and O. Mysechko emphasize that text comprehension depends on the interaction between linguistic competence, cognitive processes, and communicative context [1, p. 39]. Studies in ESP methodology in Ukraine also highlight the importance of strategy instruction and cognitive scaffolding when working with professional texts [12, p. 106]. These theoretical considerations provide a foundation for examining the concrete psycholinguistic difficulties that arise in ESP medical students’ engagement with authentic medical texts.

One of the most significant challenges for ESP medical students is terminological density. Medical texts often contain long chains of specialized nouns (e.g., *acute myocardial infarction management guidelines*), which require complex syntactic parsing and semantic integration. Psycholinguistically, such noun phrases increase processing time and working memory load, especially for non-native readers.

Another difficulty concerns syntactic complexity. Passive constructions and embedded clauses are frequent in scientific medical discourse (e.g., *The drug was administered after the diagnosis had been confirmed*). These structures delay access to core meaning and require readers to maintain multiple elements in working memory, which can lead to misinterpretation or superficial understanding.

Inferencing represents a further challenge. Medical texts often omit explicit explanations, assuming shared professional knowledge. ESP students may fail to infer causal relationships or clinical implications due to insufficient domain-specific schemas. From a psycholinguistic viewpoint, this limits top-down processing and forces readers to rely excessively on bottom-up decoding [9]. In addition to these cognitively driven comprehension difficulties, the processing of authentic medical texts is further complicated by affective factors that influence readers’ attentional control and cognitive efficiency.

Reading authentic medical texts frequently triggers heightened levels of anxiety among ESP

students, particularly when the perceived linguistic and conceptual difficulty of the material exceeds their current competence. Medical texts often contain dense terminology, unfamiliar abbreviations, and complex syntactic structures, which may create a sense of cognitive overload, e.g., when students encounter a clinical research article containing multiple passive constructions and specialized terms such as *myocardial ischemia*, *angiographic findings*, or *postoperative complications*, they may experience uncertainty about their ability to interpret the text accurately. This uncertainty can lead to reading anxiety, which negatively affects overall comprehension.

From a psycholinguistic perspective, affective factors such as anxiety directly influence cognitive processing during reading. Research indicates that anxiety reduces available attentional resources, limiting the capacity of working memory to process and integrate textual information efficiently. As a result, ESP students may become excessively focused on decoding individual words rather than constructing a coherent mental representation of the text. Students may repeatedly reread the same sentence in a medical guideline, attempting to understand each lexical item, yet fail to grasp the main clinical recommendation presented in the paragraph.

Moreover, anxiety can disrupt top-down processing mechanisms by inhibiting the activation of relevant background knowledge and predictive strategies. When readers doubt their comprehension abilities, they are less likely to rely on contextual cues or professional schemas, which are essential for interpreting implicit meanings in medical discourse. In practice, this may be observed when students struggle to infer causal relationships between symptoms and diagnoses in a case report because their attention is diverted toward surface-level linguistic difficulties rather than deeper semantic connections. Psycholinguistically, such behavior reflects an imbalance between bottom-up and top-down processing, with the former dominating due to emotional interference [9, p. 169].

Motivational factors also play a significant role in shaping ESP students' engagement with authentic medical texts. While many students recognize the professional relevance of authentic materials, repeated experiences of difficulty

may lead to decreased self-efficacy and avoidance strategies, such as skimming without comprehension or relying exclusively on translations. Conversely, supportive instructional practices – including guided reading tasks, collaborative discussion, and scaffolded vocabulary support – can reduce anxiety and enhance motivation, thereby improving cognitive efficiency during reading. These observations confirm that psycholinguistic challenges in medical ESP reading are inseparable from affective and motivational dimensions, which must be addressed systematically within ESP pedagogy. These findings underscore the need for pedagogically grounded strategies that address both the cognitive and affective dimensions of reading in medical ESP contexts.

Psycholinguistically informed instruction emphasizes pre-reading activities that activate relevant schemas and reduce cognitive load. For instance, analyzing headings, abstracts, or key terms before reading enables students to form mental predictions about content, facilitating top-down processing.

Morphological analysis training is particularly effective in medical ESP. Teaching students to identify roots and affixes allows faster lexical access and supports inferencing. Thus, understanding the prefix *cardio-* and the suffixes *-logy* and *-pathy* enables students to decode unfamiliar terms without constant reliance on dictionaries [11].

Scaffolded use of authentic texts, including glossaries and guided questions, helps bridge the gap between simplified materials and fully authentic discourse. Collaborative reading tasks further support comprehension by allowing students to negotiate meaning and share cognitive resources. The effectiveness of such scaffolded and collaborative approaches highlights the broader pedagogical implications of integrating psycholinguistic principles into ESP reading instruction.

The findings of the present analysis indicate that ESP reading instruction for medical students should extend beyond traditional comprehension-check questions and instead explicitly target the psycholinguistic processes involved in reading. Conventional practices that focus primarily on answering factual questions after reading often fail to address the underlying cognitive dif-

difficulties students experience during text processing. As psycholinguistic research demonstrates, effective reading instruction must support lexical access, syntactic parsing, inferencing, and integration of information at both sentence and discourse levels [6, p. 411].

One important pedagogical implication of this psycholinguistic perspective concerns the development of strategic awareness among ESP learner. Teachers should explicitly train students to use reading strategies such as predicting content, identifying discourse markers, and recognizing rhetorical structures typical of medical texts. The instructors can guide students to analyze the structure of the abstract (background, methods, results, conclusions) before reading the full text, when working with a research article. This practice helps students anticipate information flow and reduces cognitive load during reading by activating top-down processing mechanisms.

Another implication involves promoting automaticity in lexical processing, particularly with respect to medical terminology. Slow and effortful word recognition consumes working memory resources and hinders higher-level comprehension. To address this issue, ESP teachers can incorporate regular activities focused on morphological analysis and collocation awareness. Thus, repeated exposure to word families such as *diagnose* – *diagnosis* – *diagnostic* or affixes like *hyper-*, *hypo-*, and *-itis* enables students to recognize patterns and infer meanings more efficiently. Over time, such practice contributes to faster lexical access and smoother reading flow, which is essential for processing authentic medical texts.

In addition, instructional tasks should be designed to support deep cognitive engagement with content rather than surface-level decoding. Tasks such as summarizing clinical cases, comparing treatment protocols, or evaluating the implications of research findings encourage students to integrate linguistic input with professional knowledge. Students may be asked to explain the rationale behind a recommended treatment in their own words or to discuss how the information could be applied in a real clinical scenario after reading a clinical guideline. Psycholinguistically, such tasks promote mean-

ingful semantic processing and strengthen the connection between language and conceptual understanding.

Finally, the pedagogical implications of this study emphasize the importance of scaffolding and gradual progression when introducing authentic medical texts. Teachers should carefully select materials that align with students' linguistic proficiency and professional knowledge while providing supportive tools such as glossaries, guiding questions, and collaborative discussion. By addressing psycholinguistic processes directly and systematically, ESP instructors can create a learning environment that reduces anxiety, enhances motivation, and fosters the development of autonomous and proficient readers of medical English.

Conclusions. The present article has demonstrated that reading authentic medical texts in English represents a cognitively and affectively complex task for ESP students in medical universities. Drawing on psycholinguistic theory and recent research in ESP methodology, the study has identified key challenges related to terminological density, syntactic complexity, working memory limitations, inferencing difficulties, and affective variables such as anxiety and motivation. The analysis confirms that successful comprehension of medical texts depends not only on linguistic competence but also on the interaction between cognitive processing mechanisms and emotional factors. By systematizing psycholinguistically grounded strategies – including schema activation, morphological awareness training, and scaffolded engagement with authentic materials – the article highlights the necessity of integrating psycholinguistic insights into ESP reading instruction in order to enhance students' academic literacy and professional readiness.

At the same time, the findings of this study point to several promising directions for further research. Future investigations could include empirical studies examining the relationship between specific psycholinguistic variables (such as working memory capacity, lexical automaticity, or inferencing ability) and reading performance in medical ESP contexts. Longitudinal research is also needed to assess the effectiveness of psycholinguistically informed instructional

interventions over time. In addition, comparative studies involving students with different linguistic and educational backgrounds may provide deeper insight into the role of prior knowledge and language experience in processing authentic

medical texts. Such research would contribute to the development of evidence-based ESP curricula and further refine pedagogical approaches aimed at fostering autonomous, confident, and proficient readers of medical English.

Bibliography

1. Олександренк К., Мисечко О. Психолінгвістичні аспекти сприйняття іншомовного тексту. *Психологічний журнал*. 2020. № 4. С. 35–46.
2. Basturkmen H. Developing courses in English for specific purposes. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010 154 p.
3. Basturkmen H., Elder C. The practice of LSP. *The Handbook of Applied Linguistics*. 2008. № 1. P. 672–694. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch27>.
4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. № 40 (2). P. 97–118. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
5. Goodman K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*. 1967. № 6 (4). P. 126–135.
6. Grabe W. Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 574 p.
7. Grabe, W., & Stoller, F.L. Teaching and researching reading. London: Routledge, 2011. 318 p.
8. Hyland K., Wong L.L.C. Specialized English: new directions in ESP and EAP research and practice. London: Routledge, 2019. 274 p.
9. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 459 p.
10. Koda K. Insights into second language reading: a cross-linguistic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 320 p.
11. Nation I.S.P. *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 470 p.
12. Tsymbal S. Psycholinguistic approach to teaching English reading to university students. *Psychological Journal*. 2022. № 8. P. 102–108. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258323>

References

1. Oleksandrenko, K., & Mysechko, O. (2020). Psykholinhvistychni aspekty spryynyattya inshomovnoho tekstu [Psycholinguistic aspects of foreign-language text perception]. *Psykhologichnyy zhurnal – Psychological Journal*, 4, 35–46 [in Ukrainian].
2. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. 154 [in English].
3. Basturkmen, H., & Elder, C. (2008). The practice of LSP. *The Handbook of Applied Linguistics*, 1, 672–694. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch27>.
4. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
5. Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126–135 [in English].
6. Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge University Press. 574 [in English].
7. Grabe, W., & Stoller, F.L. (2011). Teaching and researching reading. Pearson. 318.
8. Hyland, K., & Wong L.L.C. (2019). Specialised English: new directions in ESP and EAP research and practice. *Routledge*. 274.
9. Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press. 459.
10. Koda, K. (2005). Insights into second language reading: a cross-linguistic approach. *Cambridge University Press*. 320.
11. Nation, I.S.P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). *Cambridge University Press*. 470.
12. Tsymbal, S. (2022). Psycholinguistic approach to teaching English reading to university students. *Psychological Journal*, 8, 102–108. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258323>.

Дата першого надходження статті до видання: 23.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.01.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕСТРУКТИВНОГО РИЗИКУ

Жарікова С. Б.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національного аерокосмічного університету
«Харківський авіаційний інститут»
ORCID ID: 0000-0002-6814-6415

Ступницька О. Г.

старший викладач кафедри психології, педагогіки та мовної підготовки
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова
ORCID ID: 0009-0004-9260-2507

Філоненко В. М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0003-2662-1705

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей саморегуляції військовослужбовців у сучасних умовах воєнного стану з урахуванням рівня їхньої схильності до деструктивного ризику. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження, тривалим перебуванням військовослужбовців у стресових та екстремальних умовах, а також необхідністю збереження належного морально-психологічного стану та професійної ефективності особового складу. Обґрунтовано, що саморегуляція психічних станів і поведінки є ключовим психологічним ресурсом адаптації до бойового досвіду, який забезпечує контроль емоційних реакцій, мобілізацію психічної активності та стійкість до бойових стрес-факторів. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 206 військовослужбовців чоловічої статі віком від 25 до 45 років з використанням експрес-методики діагностики деструктивної форми ризику та методики визначення особливостей професійної саморегуляції військовослужбовців. Результати дослідження фіксують кореляцію між схильністю до деструктивного ризику та рівнем саморегуляції військовослужбовців. Військовослужбовці з низьким рівнем схильності до деструктивного ризику характеризуються більш розвиненими механізмами професійної саморегуляції, внутрішньою мотивацією, адекватним професійним самоставленням і вищою ефективністю взаємодії в підрозділі. Натомість у військовослужбовців з високим рівнем деструктивного ризику виявлено дефіцити саморегуляції, домінування зовнішньої зумовленої мотивації та підвищену ймовірність ризикованої поведінки. Отримані результати можуть бути використані у практиці психологічного супроводу, профілактики деструктивного ризику та підвищення психологічної готовності військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань. Отже, деструктивний ризик є індикатором десинхронізації регуляторних і мотиваційних компонентів, що потребує впровадження програм розвитку суб'єктної саморегуляції у системі психологічного супроводу особового складу.

Ключові слова: саморегуляція, професійна саморегуляція, психологічна стійкість, мотиваційна сфера, вмотивованість, особливості мотивації, деструктивний ризик, військовослужбовці, морально-психологічний стан, екстремальні умови, стресові умови, психоемоційне перевантаження.

Zharikova S. B., Stupnytska O. H., Filonenko V. M. Features of professional self-regulation of military personnel with different levels of prone to destructive risk

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of self-regulation among military personnel in the current conditions of martial law, taking into account their level of susceptibility to destructive risk. The relevance of the study is determined by the increase in psycho-emotional stress, the prolonged stay of military personnel in stressful and extreme conditions, as well as the need to maintain

the proper moral and psychological state and professional efficiency of personnel. It is substantiated that self-regulation of mental states and behavior is a key psychological resource for adaptation to combat experience, which ensures control of emotional reactions, mobilization of mental activity, and resistance to combat stress factors. An empirical study was conducted on a sample of 206 male military personnel aged 25 to 45 using an express method for diagnosing destructive forms of risk and a method for determining the characteristics of professional self-regulation in military personnel.

The results of the study reveal a correlation between the propensity for destructive risk and the level of self-regulation of military personnel. Military personnel with a low level of propensity for destructive risk are characterized by more developed mechanisms of professional self-regulation, internal motivation, adequate professional self-esteem, and higher effectiveness of interaction within the unit. In contrast, military personnel with a high level of destructive risk were found to have deficits in self-regulation, a predominance of externally driven motivation, and an increased likelihood of risky behavior. The results obtained can be used in psychological support, destructive risk prevention, and increasing the psychological readiness of military personnel to perform combat duties. Therefore, destructive risk is an indicator of desynchronization of regulatory and motivational components, which requires the implementation of programs for the development of subjective self-regulation in the system of psychological support for personnel.

Keywords: *self-regulation, professional self-regulation, psychological stability, motivational sphere, motivation, motivation characteristics, destructive risk, military personnel, moral and psychological state, extreme conditions, stressful conditions, psycho-emotional overload.*

Вступ. Специфіка службової діяльності військовослужбовців у сучасних бойових та екстремальних умовах визначає нагальну потребу у формуванні та зміцненні їхньої психологічної стійкості до негативного впливу різноманітних чинників під час виконання службових завдань. Як свідчать численні прикладні дослідження, ефективність виконання службово-бойових завдань значною мірою залежить від сформованої системи саморегуляції, що забезпечує протидію бойовим стрес-факторам, подолання психоемоційного перевантаження, підтримує адекватність сприйняття поточної ситуації та реагування на неї.

Саморегуляція психічних станів та поведінки військовослужбовців дає змогу оперативно й адекватно реагувати на непередбачувані зміни обстановки, оптимально знижувати рівень страху, тривоги та напруження, а також здійснювати необхідний контроль емоційних проявів загалом [5].

Здатність до саморегуляції, що проявляється у підтримці та мобілізації психічної активності, а також у вмінні керувати власними діями та психічними станами, виступає ключовим показником адекватності психічного розвитку та функціонування військовослужбовця в умовах сучасних бойових дій [6].

Аналіз процесів формування саморегуляції поведінки дає змогу з'ясувати, яким чином суб'єкт інтегрує зовнішні цілі, вимоги та спонукання у власну внутрішню мотиваційну систему. Саморегуляція виступає чинником

посилення самоконтролю насамперед через свою мотиваційну функцію, оскільки орієнтація на внутрішнє задоволення від досягнення мети стимулює стійкість поведінки. За таких умов формується додатковий внутрішній мотив, що спонукає особистість до мобілізації зусиль, необхідних для реалізації бажаних форм діяльності [3].

Вважається, що високий рівень саморегуляції військовослужбовців значною мірою визначається їхньою стресостійкістю та професіоналізмом, що забезпечує здатність ефективно реагувати на складні та нестандартні ситуації [4].

О. Галустян зі співавторами, досліджуючи вибірку працівників поліції, встановив, що рівень саморегуляції довільної активності є значущим чинником професійної мотивації: зі зростанням показників саморегуляції підвищується здатність до вольової саморегуляції мотиваційного процесу, зокрема самовладання під час виконання службових завдань. Респонденти з високим і середнім рівнями саморегуляції характеризуються переважно внутрішньою професійною мотивацією, тоді як для осіб з низьким рівнем саморегуляції характерна зовнішня негативна мотивація, орієнтована на уникнення санкцій, а також недостатня здатність до постановки цілей, подолання труднощів і адекватного реагування на службові ситуації [2, с. 55].

Психологічні стратегії саморегуляції відіграють критично важливу роль для військово-

вослужбовців у бойових умовах. Вони сприяють збереженню психологічної стійкості, підвищують здатність до ефективного прийняття рішень та знижують ризик розвитку посттравматичного стресового розладу [7].

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених задач було застосовано емпіричний та математико-статистичний методи.

До психодіагностичного інструментарію дослідження включено методику експрес-діагностики деструктивної форми ризику (О. Вдовіченко) [1] та експрес-методику «Визначення особливостей саморегуляції військовослужбовців» (Я. Мацегора, І. Приходько, М. Байда) [6].

Для статистичної обробки даних було використано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок.

Результати. Для досягнення мети дослідження із застосуванням методики експрес-діагностики деструктивної форми ризику було обстежено 206 військовослужбовців-чоловіків віком від 25 до 45 років, серед яких 31 особа виявила високий рівень схильності до деструктивного ризику (перша група), а 36 осіб показали низький її рівень (друга група). 139 осіб, у яких виявлено амбівалентність щодо прояву схильності до ризику, не були включені до подальшого дослідження.

За допомогою методики «Визначення особливостей саморегуляції військовослужбовців» (Я. Мацегора, І. Приходько, М. Байда), яка дає змогу враховувати ключові аспекти професійної саморегуляції військових, було досліджено особливості саморегуляції вій-

ськовослужбовців. Результати дослідження представлено в табл. 1.

За отриманими даними встановлено, що за двома шкалами, які визначають сформованість процесів професійної саморегуляції, між досліджуваними групами є статистично значущі відмінності. Військовослужбовці з високим рівнем схильності до деструктивного ризику мають нижчі показники як здатності виконувати поставлені завдання у повсякденних умовах ($t = 5,39, p \leq 0,001$), так і здатності виконувати завдання в екстремальних (бойових) умовах ($t = 3,36, p \leq 0,001$).

Також у цієї групи були виявлені нижчі результати за такими двома шкалами, що описують особливості реалізації здатності до саморегуляції: «Здатність до взаємодії з товаришами по службі та командиром» ($t = 3,67, p \leq 0,001$) та «Адекватність професійного самоставлення» ($t = 6,58, p \leq 0,001$).

Отже, військовослужбовці другої групи – з низьким рівнем схильності до деструктивного ризику – характеризуються більш розвиненими процесами професійної саморегуляції. Вони здатні краще ставити й досягати професійних цілей у повсякденній діяльності, за потреби коригувати свої дії за зміни умов та враховувати нормативний і груповий характер військової служби.

Вони виявляють більшу стійкість системи саморегуляції до стрес-факторів, краще виконують завдання в екстремальних умовах, здатні прогнозувати подальший розвиток ситуації, вносити необхідні корективи, приймати рішення за обмеженого часу, спиратися на допомогу товаришів по службі та викорис-

Таблиця 1

**Показники професійної саморегуляції військовослужбовців
з різним рівнем схильності до деструктивного ризику ($m \pm M$)**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Здатність виконувати професійні завдання у повсякденних умовах несення служби	21,34 $\pm$ 1,16	29,52 $\pm$ 0,98	5,39	0,001
Здатність виконувати професійні завдання в екстремальних (бойових) умовах несення служби	22,28 $\pm$ 1,33	30,49 $\pm$ 2,05	3,36	0,001
Здатність до взаємодії з товаришами по службі та командиром	13,41 $\pm$ 1,11	18,27 $\pm$ 0,72	3,67	0,001
Адекватність професійного самоставлення	12,86 $\pm$ 0,67	20,03 $\pm$ 0,86	6,58	0,001
Продуктивність копінгів	16,73 $\pm$ 2,65	19,68 $\pm$ 1,97	0,89	–
Задоволеність набутим рівнем розвитку професійної саморегуляції; вмотивованість, осмисленість професійної діяльності	18,05 $\pm$ 0,76	19,84 $\pm$ 1,02	1,41	–

товувати отриманий досвід для подолання недоліків професійної підготовки.

Такі військовослужбовці свідомо ставляться до принципу єдиноначальності, здатні до ефективної взаємодії, враховують професійний досвід інших, можуть координувати дії підрозділу, «страхувати» побратимів і розраховувати на взаємну підтримку.

Вони загалом більш упевнені в собі, у своїй професійній підготовці, знаннях та досвіді, краще оцінюють власні можливості, адекватно реагують на конструктивну критику та мають розвинену здатність до саморозвитку. Завдяки більш стійкому позитивному ставленню до себе вони здатні переживати тимчасові невдачі без втрати оптимізму.

Натомість військовослужбовці першої групи – з високим рівнем схильності до деструктивного ризику – мають меншу гнучкість та недостатньою мірою враховують груповий і соціальний контекст професійної діяльності. Для них характерні певні труднощі в адаптації до бойових умов, орієнтуванні в маркерах бойової ситуації та виборі способів дій, які забезпечують захищеність і ефективність.

Хоча вони здатні до взаємодії, якість цієї взаємодії знижують особливості поведінки, як-от: схильність до одноосібних дій, орієнтація на думки інших через недостатню професіоналізацію, орієнтація на власні цілі (наприклад, прагнення самоствердитися), недостатній рівень довіри до товаришів по службі.

Для цих військовослужбовців також характерна менш виражена впевненість у собі, що може бути наслідком слабкої професійної підготовки або фрустрації «Я». Це може призводити до спотвореного самосприйняття, підміни професійних цілей особистісними, зниження чутливості до критики.

Статистичний аналіз не виявив значущих відмінностей між досліджуваними групами за шкалами «Продуктивність копінгів» та «Задоволеність набутим рівнем професійної саморегуляції; вмотивованість, осмисленість професійної діяльності». Характерно, що обидві групи демонструють стабільно високі кількісні показники за цими параметрами з урахуванням довірчих інтервалів. Військово-

службовці – незалежно від рівня схильності до деструктивного ризику – суб'єктивно оцінюють свій регуляторний потенціал та осмисленість діяльності як максимально адаптивні.

Така однорідність високих показників у військовому середовищі зумовлена низкою специфічних чинників.

Професійна детермінація та соціальна бажаність, що обумовлено специфікою служби й формує еталон «професійно надійного суб'єкта», де висока самооцінка копінг-ресурсів є невід'ємним компонентом ідентичності. Усвідомлення ризику профнепридатності через нестійкість до стресу створює когнітивну установку на успішність, що зумовлює стабільно високі показники за шкалами вмотивованості та саморегуляції.

Захисна функція удаваної компетентності, де для суб'єктів з високою схильністю до деструктивного ризику завищена самооцінка регуляторних спроможностей виступає захисним механізмом, що нівелює екзистенційну тривогу перед небезпекою. Статистичний «гіпероптимізм» у межах довірчих інтервалів позбавлений об'єктивного підґрунтя, враховуючи виявлені дефіцити вольової саморегуляції цих військовослужбовців.

Ефект професійної соціалізації, за якого уніфікована система підготовки персоналу та ідеологічні стандарти формують спільну для обох груп «ідеальну модель» поведінки, де нівелюються розбіжності в суб'єктивних звітах, попри суттєві відмінності в реальних реакціях на стрес.

Високий рівень показників у обох групах за цими шкалами свідчить про наявність потужного суб'єктивного відчуття копінг-ефективності. Досліджувані в обох групах вважають себе здатними до конструктивного подолання психоемоційного перевантаження та стресу й регулювання професійних процесів. Проте для групи з високим рівнем деструктивного ризику цей «оптимістичний профіль» є ілюзорним. Відсутність критичного усвідомлення власних регуляторних лакун на тлі високої задоволеності собою створює «зону сліпоты», у якій військовослужбовець не здатний адекватно оцінити межі своїх можливостей, що суттєво підвищує ймовірність невваженої ризикованої поведінки в критичних ситуаціях.

Висновки. В результаті проведеного дослідження виявлено наявність кореляційної залежності між схильністю військовослужбовців до деструктивного ризику та рівнем розвитку їхньої саморегуляції. Встановлено, що в осіб з високою готовністю до деструктивного ризику спостерігається лабільність регуляторних механізмів, що об'єктивується у зниженні здатності до конструктивного цілепокладання, вольового контролю поведінки та релевантної рефлексії власних ресурсів в екстремальних умовах бойової діяльності. Мотиваційний профіль таких суб'єктів характеризується домінуванням екстринсивних (зовнішніх) та ситуативних чинників, що нівелює регуляторний потенціал особистості та підвищує ймовірність реалізації імпульсивних стратегій поведінки.

Натомість низька схильність до деструктивного ризику детермінується сформо-

ваністю цілісної системи саморегуляції, інтегрованої з внутрішньою професійною спрямованістю особистості. Високий рівень усвідомлення службових цілей та інтерналізація нормативних засад військової діяльності у досліджуваних з низькою схильністю до деструктивного ризику виступають стабілізуючими чинниками, які забезпечують поведінкову надійність та ефективність виконання завдань у стресогенних ситуаціях.

Отже, деструктивний ризик постає індикатором десинхронізації взаємодії між регуляторними та мотиваційними компонентами психіки, що актуалізує потребу розроблення цілеспрямованих програм психокорекції та розвитку суб'єктної саморегуляції у системі психологічного супроводу особового складу та підтримання морально-психологічного стану підрозділу.

Список використаних джерел

1. Вдовіченко О. Психологічні основи ризику особистості в онтогенезі: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2019. 611 с.
2. Галустян О., Захаренко Л., Казміренко Л., Юрченко О., Шеховцова Т. Розвиток внутрішньої мотивації поліцейських до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ, 2017. 87 с. URL: <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/2986>.
3. Кириченко Т. Передумови розвитку саморегуляції поведінки підлітків. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Психологія»*. 2016. Вип. 38. С. 79–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvphups_2016_38_11.
4. Клишко О. Саморегуляція як функціональний стан військовослужбовців. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики*: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Кривий Ріг, 19 січня, 2024 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 470–472.
5. Кресан О. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 288 с.
6. Мацегора Я., Приходько І., Байда М. Психометричні властивості експрес-методики «Визначення особливостей саморегуляції військовослужбовців». *Честь і закон*. 2024. № 2. С. 91–105.
7. Углік Д. Психологічні стратегії саморегуляції військовослужбовців в умовах бойових дій. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19–20 березня 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди; за ред. О. Башкір, О. Попової. Харків, 2025. С. 412–416.

References

1. Vdovichenko, O. (2019). *Psykhologichni osnovy ryzyku osobystosti v ontohenezi* [Psychological foundations of personality risk in ontogenesis]. Doctor's thesis in psychology (19.00.07). Odesa. 611 p. [in Ukrainian].
2. Halustian, O., Zakharenko, L., Kazmirenko, L., Yurchenko, O., Shekhovtsova, T. (2017). *Rozvytok vnutrishnoi motyvatsii politseiskyykh do profesiinoi diialnosti: metodychni rekomendatsii* [Development of internal motivation of police officers for professional activity: methodological recommendations]. Kyiv. 87 p. Retrieved from <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/2986> [in Ukrainian].
3. Kyrychenko, T. (2016). *Peredumovy rozvytku samorehuliatcii povedinky pidlitkiv* [Prerequisites for the development of adolescents' behavior self-regulation]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu "Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. Psykholohiia"* – *Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhoriia Skovoroda State Pedagogical University. Psychology*, 38, 79–87. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvphups_2016_38_11 [in Ukrainian].

4. Klyzhko, O. (2024). Samorehuliatsiia yak funktsionalnyi stan viiskovosluzhbovtziv [Self-regulation as a functional state of servicemen]. In *Period transformatsiinykh protsesiv u svitovii nautsi: zadachi ta vyklyky – The period of transformational processes in world science: tasks and challenges* (Proceedings of the II International Scientific Conference, Kryvyi Rih, January 19, 2024, pp. 470–472). Vinnytsia: TOV “UKRLOHOS Hrup” [in Ukrainian].
5. Kresan, O. (2017). *Psykhologichni osoblyvosti perezhyvannia ta usvidomlennia osobystistiu zhyttievykh podii* [Psychological features of experiencing and awareness of life events by personality]. Candidate’s thesis in psychology (19.00.01). Kyiv. 288 p. [in Ukrainian].
6. Matschorya, Ya., Prykhodko, I., Baida, M. (2024). Psykhometrychni vlastyvoli ekspres-metodyky “Vyznachennia osoblyvostei samorehuliatcii viiskovosluzhbovtziv” [Psychometric properties of the express method “Determination of features of servicemen’s self-regulation”]. *Chest i zakon – Honor and Law*, 2, 91–105. [in Ukrainian].
7. Uhlyk, D. (2025). Psykhologichni stratehii samorehuliatcii viiskovosluzhbovtziv v umovakh boiovykh dii [Psychological strategies of self-regulation of servicemen in combat conditions]. In O. Bashkir, O. Popova (Eds.). *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka – Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education under modern challenges: theory and practice* (Proceedings of the IX International Scientific-Practical Conference, Kharkiv, March 19–20, 2025, pp. 412–416). Kharkiv [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА СУБ'ЄКТНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Зінченко О. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;
провідний науковий співробітник лабораторії кіберпсихології
Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-4625-7533

Метою статті є з'ясування основних методологічних проблем дослідження суб'єктності у психології. Для цього використано теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування. Встановлено, що поняття суб'єктності має низку інтерпретацій у психологічній науці. Одним з основних вважаємо визначення суб'єктності як характеристики активного впливу на реальність, що передбачає перебудову ментальних моделей і особистісну зрілість. Основними параметрами цього феномена є самостійність, унікальність, самодостатність, відповідальність, здатність орієнтуватися в екстремальних ситуаціях. Теоретичний аналіз проблеми досліджень суб'єктності у психології дав змогу зафіксувати низку проблемних аспектів методології. Встановлено, що методологічний плюралізм може створювати ризик появи недостатньо об'єктивних і навіть псевдонаукових напрямів у вивченні феномена. Визначено, що узгодження підходів до проблеми суб'єктності у вітчизняній і закордонній науці дасть змогу повноцінно залучити можливості світової психології для вивчення цього психічного явища. Виявлено, що відсутність цілісної теорії онтогенетичного розвитку суб'єктності є джерелом методологічних труднощів. Розв'язання цієї проблеми дасть можливість ефективніше планувати емпіричні дослідження у контексті формування вибірок з різних вікових інтервалів. Акцентовано увагу на проблемі розроблення й використання валідних і надійних методів дослідження суб'єктності. Констатовано недостатню кількість досліджень формувального характеру з означеної проблематики. Зроблено висновок, що методологічні проблеми дослідження суб'єктності проявляються на всіх етапах процесу наукового дослідження. Для їх подолання доцільно створити цілісну, структуровану, логічну, динамічну модель наукового дослідження суб'єктності, що гармонійно поєднує теоретичний, емпіричний, формувальний компоненти. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у збиранні й статистичному аналізі емпіричних даних про прояви й структурні компоненти суб'єктності.

Ключові слова: суб'єктність, методологія, методологічний плюралізм, методи наукового дослідження, формування суб'єктності.

Zinchenko O. V. Methodological problems in studying the phenomenon of subjectivity in psychological science

The purpose of the article is to clarify the main methodological problems of studying subjectivity in psychology. For this purpose, theoretical methods of analysis, synthesis, generalization, and abstraction were used. It has been established that the concept of subjectivity has a number of interpretations in psychological science. One of the main ones is the definition of subjectivity as a characteristic of active influence on reality, which involves the restructuring of mental models and personal maturity. The main parameters of this phenomenon are independence, uniqueness, self-sufficiency, responsibility, and the ability to navigate extreme situations. The theoretical analysis of the problem of subjectivity research in psychology has revealed a number of problematic aspects of methodology. It has been established that methodological pluralism may create a risk of insufficiently objective and even pseudoscientific approaches in the study of the phenomenon. It has been determined that harmonizing approaches to the problem of subjectivity in domestic and foreign science will allow the full potential of world psychology to be harnessed for the study of this mental phenomenon. It has been found that the absence of a comprehensive theory of the ontogenetic development of subjectivity is a source of methodological difficulties. Solving this problem will allow for

more effective planning of empirical research in the context of forming samples from different age intervals. Emphasis is placed on the problem of developing and using valid and reliable methods for researching subjectivity. It is noted that there is an insufficient number of formative studies on this issue. It is concluded that methodological problems in researching subjectivity manifest themselves at all stages of the scientific research process. To overcome them, it is advisable to create a comprehensive, structured, logical, dynamic model of scientific research of subjectivity that harmoniously combines theoretical, empirical, and formative components. We see prospects for further research on this issue in the collection and statistical analysis of empirical data on the manifestations and structural components of subjectivity.

Keywords: *subjectivity, methodology, methodological pluralism, scientific research methods, formation of subjectivity.*

Вступ. Суб'єктність – це поняття, що останнім часом активно використовується у побутових розмовах, публіцистичних описах, різноманітних аналітичних оглядах експертів різних напрямів. Звісно, значно зріс інтерес до цього феномена і в науці, особливо психології, що останніми десятиліттями значно активізувала дослідження означеної проблематики. А. Федоренко й О. Петриченко зазначають, що суб'єктність у психології поступово набуває статусу методологічного принципу наукового пізнання й характеризується значним плюралізмом підходів до трактування [11]. У цьому контексті доцільно зазначити, що суб'єктно-вчинковий підхід є актуальною стратегією сучасних досліджень у різних галузях, зокрема соціальній психології [7]. З огляду на це наукові розвідки означеного феномена не лише набувають теоретичного значення як засобу заповнення «білих плям» конкретного предметного поля науки, але й дають змогу розширити й удосконалити методологічний фундамент психології загалом. Отже, доцільно звернутися до аналізу провідних теоретичних уявлень відповідної галузі.

М. Смұльсон узагальнює результати наукових досліджень, що відбувалися під її керівництвом, і пояснює суб'єктність як характеристику активного впливу на реальність, що передбачає перебудову ментальних моделей і особистісну зрілість [5]. Основними параметрами цього психічного феномена є самостійність, унікальність, самодостатність, відповідальність, здатність ефективно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях. М. Павлюк пов'язує суб'єктність зі здатністю досягати поставленої мети й діяти відповідно до структури сформованих цінностей [4]. В. Ямницький

вважає, що основою суб'єктності є активність, що передбачає усвідомлене ставлення до себе й взаємодії з реальністю [13]. У цьому контексті можна додати такі характеристики цього психічного феномена, як усвідомленість, спрямованість на самопізнання й ефективний саморозвиток. О. Штепа вказує на стійкі зв'язки суб'єктності з продуктивними копінг-стратегіями й життєстійкістю, використовуючи поняття психологічних ресурсів [12].

Отже, мінімальний теоретичний огляд досліджуваного явища дає підстави стверджувати його структурно-функціональну складність і методологічне розмаїття дослідницьких позицій. Таким чином, організація й проведення емпіричних досліджень суб'єктності вимагають реалізації системного теоретичного аналізу. Своєю чергою, такий аналіз має виявити потенційні «слабкі місця» наявних стратегій вивчення феномена, що забезпечить оптимізацію наукового пізнання. З огляду на це метою нашого дослідження є з'ясування основних методологічних проблем дослідження суб'єктності у психології.

Методи та методики дослідження. Реалізація мети дослідження здійснювалася шляхом використання теоретичних методів аналізу й синтезу, що дали змогу з'ясувати ключові процедурні аспекти й результати наукового пізнання суб'єктності. Узагальнення було спрямовано на виокремлення загальних тенденцій досліджень означеного феномена. Натомість використання абстрагування дало змогу виявити найбільш істотні проблемні аспекти психологічних досліджень суб'єктності.

Результати. Теоретичний аналіз проблеми досліджень суб'єктності у психології дає змогу зафіксувати низку

проблемних аспектів методології цього наукового напрямку. Відповідно, аналіз кожного з цих моментів дасть можливість покращити якість емпіричних наукових розвідок психічного феномена.

Методологічний плюралізм у визначенні суб'єктності. С. Устименко й А. Шамне зазначають, що множинність наукових підходів психологічної науки дає змогу розширити можливості класичних стратегій дослідження й актуалізувати міждисциплінарні зв'язки [10]. Водночас методологічний плюралізм за неналежного наукового обґрунтування створює ризик появи недостатньо об'єктивних і навіть псевдонаукових напрямів. У контексті вивчення суб'єктності ця небезпека проявляється через тяжіння до феноменологічного пояснення явища, що виключає або значно ускладнює організацію емпіричних досліджень. Незважаючи на певну схожість поглядів щодо конкретних проявів феномена, можемо констатувати відсутність чіткого визначення його місця у структурі психіки особистості. «Здатність», «властивість», «характеристика» – це конструкти, що використовуються для опису досліджуваного поняття. Водночас таке різноманіття наукових уявлень ускладнює розроблення теоретичних моделей дослідження і добір дієвих наукових методів. У цьому контексті Т. Грюнбаум і М.С. Крістенсен вважають, що експериментальні дослідження суб'єктності залежать від вибору наукового пояснення цього психічного явища як суто внутрішнього феномена свідомості, здатності або ж тілесного чи соціального прояву [14]. Також слід згадати про різні види суб'єктності, що описуються у науковій літературі – освітню, політичну, економічну, правову, екологічну тощо. Усі ці аспекти не пов'язані загальною психологічною теорією, що ускладнює методологію й реалізацію конкретних досліджень.

Неузгодженість підходів до проблеми суб'єктності у вітчизняній і закордонній науці. У цьому контексті доцільно згадати дослідження М. Смульсон і Д. Мещерякова, які аналізують специфіку використання досліджуваної термінології в англомовних теоретичних джерелах. Зокрема, науковці вважають, що популярна лінгвістична конструкція “agency”

не повністю відображає вітчизняне трактування феномена суб'єктності й суб'єктної активності [6]. Натомість дослідники пропонують до наукового вжитку термін “subjectness”. Отже, узгодження термінологічного поля трактування суб'єктності є важливим методологічним завданням дослідження, що дасть змогу повноцінно залучити можливості закордонної психології для вивчення суб'єктності. Крім того, слід звернути увагу на можливі суперечності стратегій і процедур емпіричного дослідження означеного феномена у різних країнах.

Відсутність цілісної теорії онтогенетичного розвитку суб'єктності. Спроби вирішення цієї методологічної проблеми не мають системного характеру і відображають пояснення вікової динаміки суб'єктності через інший психічний параметр, зокрема самостійність [4]. Звісно, є низка відповідних досліджень у контексті різних вікових періодів: дитячого [9], підліткового [2], юнацького [1], дорослого [5]. Водночас обґрунтовано теоретичне пояснення механізмів становлення суб'єктності відсутності, що ускладнює емпіричне вивчення суб'єктної активності у конкретній віковій групі. Шляхи подолання цих теоретичних труднощів вбачаємо у перегляді підходів до вікової періодизації, що мала б в основі оновлені, відповідно до змісту сучасної психології, принципи й критерії. Фундаментальна теоретична модель онтогенетичного розвитку суб'єктності дасть змогу більш ефективно планувати емпіричні дослідження у контексті формування вибірок з різних вікових інтервалів.

Проблема розроблення й використання валідних і надійних методів дослідження. З огляду на складний характер явища суб'єктності, що включає низку структурних компонентів, важко розробити тестові методики, що відповідають основним психометричним вимогам. Крім того, цей аспект безпосередньо пов'язаний з відсутністю цілісних теоретичних конструктів суб'єктності, що передбачають орієнтацію на результати статистичного аналізу емпіричних показників. Так, міркування щодо складників цього психічного явища мають передбачати збір емпіричних показників

з подальшою їх обробкою шляхом факторного аналізу. Таким чином, це дасть змогу зменшити кількість досліджуваних параметрів і сформувавши основу для створення ефективних дослідницьких методів. Водночас досягнення цієї мети пов'язано з використанням адекватних методів дослідження компонентів суб'єктності. Добір таких засобів дослідження може бути проблемним через відсутність адекватних україномовних діагностичних інструментів або іншомовних адаптацій. Створення тестової методики має включати весь комплекс процедур, а саме: виділення діагностичних критеріїв, розроблення переліку питань, апробацію у цільовій вибірці, статистичне обґрунтування дискримінативності й надійності тестів. Окрему увагу слід приділити розробленню програм спостережень за суб'єктністю осіб у дитячому віці, де застосування тестових методів є недоцільним.

Проблема створення програм формування суб'єктності. Практична значущість психологічних досліджень визначається ефективністю організації відповідних втручань і перспективами позитивних змін у психіці. У контексті формування суб'єктності, на нашу думку, доцільною видається організація програм, спрямованих на розвиток самоцінності, що відображено у дослідженнях О. Лозової та Н. Миколенко [3]. Н. Терновик і Н. Славина обґрунтовують тренінг суб'єктності для осіб підліткового віку [8]. Також заслуговують на увагу результати досліджень наукового колективу М. Смульсон, що доводять ефективність залучення віртуального простору для розвитку суб'єктності [5]. Проте ми можемо говорити лише про окремі спроби розроблення відповідних експериментальних програм, тоді як статистична перевірка їхньої ефективності відбувається ще рідше. Мінімізацію системного формувального впливу пов'язуємо з відсутністю чіткої теоретичної основи й об'єктивних емпіричних досліджень суб'єктності.

Отже, методологічні проблеми дослідження суб'єктності проявляються на всіх етапах процесу наукового дослідження. Основу розв'язання цих проблем вбачаємо у створенні

цілісної психологічної теорії суб'єктності, що враховує онтогенетичні аспекти розвитку явища. При цьому важливо створити саме емпірично обґрунтовану систему пояснення досліджуваного психічного феномена. Водночас така теорія має бути фундаментом для вдосконалення подальших емпіричних досліджень суб'єктності. У цьому контексті важливими є створення й адаптація методів дослідження психічного феномена відповідно до базових психометричних вимог. Доцільно не обмежуватися лише тестовим інструментарієм, а звертати увагу ще й на спостереження, бесіду, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності. Логічним завершенням теоретичного й емпіричного дослідження мають бути розроблення й експериментальна перевірка ефективності програм формування суб'єктності осіб певної вікової категорії. Таким чином, зусилля науковців повинні бути спрямовані на створення цілісної, структурованої, логічної моделі наукового дослідження суб'єктності, що гармонійно поєднує теоретичний, емпіричний, формувальний компоненти. Означена модель має не розглядатися як догма, а передбачати певну динаміку, де ключовим є оновлення результатів статистичного аналізу масиву емпіричних даних.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми досліджень суб'єктності у психології дає змогу зафіксувати низку проблемних аспектів, а саме: методологічний плюралізм в інтерпретації поняття, неузгодженість підходів у вітчизняній і закордонній науці, відсутність цілісної теорії онтогенетичного розвитку суб'єктності, створення й використання обґрунтованих дослідницьких методів, актуалізацію створення формувальних програм. Бачимо, що методологічні проблеми дослідження суб'єктності проявляються на всіх етапах процесу наукового дослідження. Для їх подолання важливо створити цілісну, структуровану, логічну, динамічну модель наукового дослідження суб'єктності, що гармонійно поєднує теоретичний, емпіричний, формувальний компоненти. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у збиранні й статистичному аналізі емпіричних даних щодо проявів і структурних компонентів феномена суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Зінченко О., Шерудило А. Суб'єктність у студентському віці: загальні теоретичні уявлення. *Психологічні студії*. 2024. № 2. С. 36–41.
2. Кирильчук І. Особливості формування суб'єктності учня в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 184–188.
3. Лозова О., Миколенко Н. Інтегрована модель розвитку самоцінності особистості в процесі отримання психологічної допомоги. *Психологічний часопис*. 2025. № 11 (10). С. 7–23.
4. Павлюк М. Суб'єктність у контексті самостійності особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2016. Т. XI. Вип. 14. С. 109–119.
5. Смульсон М., Мещеряков Д., Назар М., Дітюк П. Концепція проєктування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т. 7. № 1 (33). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735469/1>.
6. Смульсон М., Мещеряков Д. Subject and subjectness in foreign psychology: nuances of terminology and translation. *technologies of intellect development*. 2021. Т. 5. № 1 (29). DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2021.5.1.9>.
7. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с.
8. Терновик Н., Славіна Н. Психологічний тренінг розвитку суб'єктності особистості в підлітковому віці. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. Вип. 48. С. 272–292.
9. Тітов І. Психологічні особливості суб'єктності дитини дошкільного віку. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). Ч. 1. С. 43–52.
10. Устименко С., Шамне А. Методологічний плюралізм та поліпарадигмальність підходів у поясненні психіки. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 20. С. 684–696.
11. Федоренко А., Петриченко О. Психологічні особливості прояви суб'єктності жінок дорослого віку з високим рівнем віктимності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 12 (30). С. 758–769.
12. Штепа О. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 661–775.
13. Ямницький В. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Психологічний часопис*. 2016. № 2 (4). С. 163–174.
14. Grünbaum T., Christensen M.S. Measures of agency. *Neuroscience of Consciousness*. 2020. Vol. 2020, Issue 1. P. 1–13.

References

1. Zinchenko, O., & Sherudylo, A. (2024). Subiektnist u studentskomu vitsi: zahalni teoretychni uiavlennia [Subjectivity in the students' age: general theoretical concepts]. *Psykhologichni studii – Psychological Studies. Luts'k: Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky*, 2, 36–41 [in Ukrainian].
2. Kyrylchuk, I. (2016). Osoblyvosti formuvannia subiektnosti uchnia v pidlitkovomu vitsi [Peculiarities of forming school student's subjectivity in adolescence]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 5, 184–188 [in Ukrainian].
3. Lozova, O., & Mykolenko, N. (2025). Intehrovana model rozvytku samotsinnosti osobystosti v protsesi otrymannia psykhologichnoi dopomohy [Integrated model of personal self-worth development in the process of psychological assistance]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*, 11 (10), 7–23 [in Ukrainian].
4. Pavliuk, M. (2016). Subiektnist u konteksti samostiinosti osobystosti [Subjectivity in the context of personal self-dependence]. *Aktualni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Actual Problems of Psychology: Scientific Papers of the G. Kostiuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.*, XI, 14, 109–119 [in Ukrainian].
5. Smulson, M., Meshcheriakov, D., Nazar, M., & Ditiuk, P. (2023). Kontseptsiiia proiektuvannia virtualnoho osvitnoho prostoru z potentsialom rozvytku subiektnosti doroslykh [Concept of designing a virtual educational space with the potential for the adult's subjectness development]. *Tekhnologii rozvytku intelektu – Technologies of intellect development*, 7, 1 (33) [in Ukrainian].
6. Smulson, M., & Meshcheriakov, D. (2021). Subject and subjectness in foreign psychology: nuances of terminology and translation. *Intelligence Development Technologies – Technologies of intellect development*, 5, 1 (29) [in Ukrainian].

7. Tatenko, V. (2017). Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichniy vymir: monohrafiia [Methodology of the subject-behavioral approach: socio-psychological dimension: monograph]. K.: Milenium, 184 [in Ukrainian].
8. Ternovyk, N., & Slavina, N. (2020). Psykholohichniy treninh rozvytku subiektnosti osobystosti v pidlitkovomu vitsi [Psychological Training of the Development of Personality Subjectivity at Adolescence]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii" – Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 48, 272–292 [in Ukrainian].
9. Titov, I. (2016). Psykholohichni osoblyvosti subiektnosti dytyny doskilnoho viku [Psychological peculiarities of preschooler's agency]. *Psykhologhiia i osobystist – Psychology and Personality*, 2 (10), 1, 43–52 [in Ukrainian].
10. Ustymenko, S., & Shamne, A. (2013). Metodolohichni pliuralizm ta poliparadyhmalnist pidkhodiv u poiasnenni psykhyky [Methodological pluralism and polyparadigmatic approaches in explaining the psyche]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii" – Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 20, 684–696 [in Ukrainian].
11. Fedorenko, A., & Petrychenko, O. (2023). Psykholohichni osoblyvosti proiavy subiektnosti zhinok dorosloho viku z vysokym rivnem viktyvnosti [Psychological features of the manifestation of subjectivity in adult women with a high level of victimisation]. *Zhurnal "Perspektyvy ta innovatsii nauky" (Serii "Pedagogika", Serii "Psykhologhiia", Serii "Medytsyna") – Journal "Prospects and Innovations in Science" (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 12(30), 758–769 [in Ukrainian].
12. Shtepa, O. (2015). Psykholohichna resursnist u strukturi subiektnosti osobystosti [Psychological resourcefulness in the structure of subjectness of personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats – Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 27, 661–775 [in Ukrainian].
13. Yamnitskyi, V. (2016). Subiektnist ta vidpovidalnist yak systemoutvoriuvalni parametry zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti [Subjectivity and responsibility as a systemically important parameters of life creation activity of personality]. *Psykhologichniy chasopys – Psychological Journal*, 2 (4), 163–174 [in Ukrainian].
14. Grünbaum, T., & Christensen, M.S. (2020). Measures of agency. *Neuroscience of Consciousness*, 2020, Issue 1, 1–13 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

КОГНІТИВНА ВЗАЄМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК ТА ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ: НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПИСЬМА СТУДЕНТІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Іваннікова О. М.

доктор філософії (PhD),

викладач філологічних дисциплін

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

ORCID ID: 0000-0002-9944-9240

У статті досліджено когнітивні механізми взаємозв'язку між рівнем сформованості графомоторних навичок та якістю орфографічного письма у студентів фахової передвищої освіти. Розглянуто нейролінгвістичні аспекти письма як складного багатокомпонентного процесу, де технічна реалізація графеми безпосередньо впливає на когнітивний ресурс, необхідний для актуалізації орфографічних норм. Установлено, що недостатня автоматизація моторних актів призводить до перевантаження робочої пам'яті, що провокує специфічні помилки навіть за умови знання теоретичних правил. Визначено особливості мовленнєвої підготовки студентів у контексті професійного спрямування. Обґрунтовано необхідність діагностики графомоторної бази як передумови підвищення загальної грамотності.

У дослідженні також підкреслюється роль когнітивної координації між лінгвістичними, перцептивними та моторними процесами в письмовій діяльності. Проаналізовано типові орфографічні помилки, пов'язані з недостатньою автоматизацією графомоторних дій, та визначено їхній зв'язок зі швидкістю письма та рівнем концентрації уваги. Результати дослідження свідчать про те, що розвиток графомоторних навичок сприяє більш ефективному розподілу когнітивних ресурсів, тим самим підвищуючи точність застосування орфографічних правил. У статті також окреслено перспективи впровадження спеціально розроблених вправ та методичних підходів, спрямованих на розвиток графомоторних навичок, у систему мовної підготовки студентів. Інтеграція таких вправ у навчальний процес вважається ефективним засобом формування стійкої письмової грамотності та підвищення загальної мовної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: графомоторні навички, орфографічна грамотність, нейролінгвістичний аналіз, фахова передвища освіта, когнітивне навантаження.

Ivannikova O. N. Cognitive underdetermination of graphomotor skills and orthographic literacy: neurolinguistic analysis of writing in professional pre-higher education students

The article investigates the cognitive mechanisms of the relationship between the level of graphomotor skills and the quality of spelling in students of professional pre-higher education. The article examines the neurolinguistic aspects of writing as a complex multi-component process, where the technical implementation of the grapheme directly affects the cognitive resource necessary for the actualization of spelling norms. It is established that insufficient automation of motor acts leads to overload of working memory, which provokes specific errors even with knowledge of theoretical rules. The features of students' speech training in the context of professional orientation are determined. The need for diagnostics of the graphomotor base as a prerequisite for improving general literacy is substantiated.

The research further emphasizes the role of cognitive coordination between linguistic, perceptual, and motor processes in written activity. Typical orthographic errors associated with insufficient automation of graphomotor actions are analyzed, and their relationship with writing speed and the level of attentional concentration is determined. The findings indicate that the development of graphomotor proficiency contributes to a more efficient distribution of cognitive resources, thereby improving the accuracy of orthographic rule application. The article also outlines the prospects for implementing specially designed exercises and methodological approaches aimed at developing graphomotor skills within the system of students' language training. The integration of such exercises into the educational process is considered an effective means of fostering stable writing literacy and enhancing the overall language competence of future professionals.

Keywords: graphomotor skills, orthographic literacy, neurolinguistic analysis, professional pre-higher education, cognitive load.

Вступ. Сучасний етап розвитку професійної освіти вимагає від здобувачів високого рівня писемної компетенції, що є невід'ємним складником їхньої майбутньої конкурентоспроможності на ринку праці та фундаментом для успішної професійної комунікації. Стрімка цифровізація освітнього простору змінила формати взаємодії, проте якість академічного та ділового письма залишається маркером фахової культури спеціаліста. Однак реальний стан речей та детальний аналіз студентських робіт свідчать про стійку тривожну тенденцію до зниження рівня орфографічної грамотності, що набуває ознак системної проблеми. Традиційні методики навчання часто виявляються малоефективними, оскільки вони переважно зосереджені на теоретичному вивченні правил, ігноруючи складну нейролінгвістичну природу писемної діяльності.

Одним з найважливіших, але водночас найменш досліджених чинників цієї проблеми в умовах фахової передвищої освіти є глибокий взаємозв'язок між фізичним процесом письма (графомоторикою) та вищими когнітивними процесами вибору правильного написання. Недостатня автоматизація моторних навичок призводить до того, що значна частина когнітивного ресурсу студента витрачається на технічну реалізацію графеми, що автоматично послаблює контроль за дотриманням мовних норм. Це створює ситуацію когнітивного перевантаження, де фізична втома руки безпосередньо корелює з кількістю орфографічних помилок. Отже, існує нагальна потреба у науковому обґрунтуванні ролі графомоторної бази у формуванні грамотності майбутніх фахівців та розробленні інтегрованих методик навчання мови за професійним спрямуванням.

Методи та методики дослідження. У контексті дослідження було застосовано комплексний підхід, що поєднує когнітивні, лінгвістичні та графомоторні методи. Когнітивні процеси оцінювалися за допомогою психологічних тестів уваги та робочої пам'яті, що давало змогу визначити здатність студентів контролювати письмову діяльність і самокорекцію помилок. Лінгвістичний аналіз письмових робіт проводився у межах нейролінг-

вістичного підходу. Рівень графомоторних навичок оцінювався за допомогою кінематичного аналізу письма на графопланшетах, письма під диктовку для визначення автоматизації рухів. Встановлення взаємозв'язку між графомоторикою та орфографічною грамотністю здійснювалося за допомогою кореляційного та регресійного аналізу, а результати додатково візуалізувалися для виявлення закономірностей когнітивної взаємодетермінації.

Такий комплексний підхід дає змогу оцінити процес письма як інтегровану діяльність, де когнітивні функції, мовні навички та графомоторика взаємно впливають одна на одну, що створює наукову основу для подальшого розвитку методик навчання письма студентів фахової передвищої освіти.

Дослідження також спирається на аналіз наукових джерел з проблеми. Питання діагностики мовленнєвих порушень та ролі психолінгвістичних технологій у їх подоланні ґрунтовно висвітлено у працях Е. Данілавічюте [1]. Роль графомоторних навичок як фундаменту для формування писемного мовлення досліджували О. Козинець та М. Градусова, акцентуючи увагу на труднощах, що виникають за їх несформованості [2]. Зарубіжні дослідники, зокрема J. Danna та колеги, підтверджують існування прямої взаємодії між орфографічними обмеженнями та моторним виконанням [4]. М. Maurer наголошує на тому, що вплив графомоторики на правопис залишається критично важливим не лише у початковій школі, але й на подальших етапах навчання [5].

Метою роботи є здійснення нейролінгвістичного аналізу взаємозалежності графомоторної автоматизації та орфографічної грамотності у студентів фахових коледжів для розроблення ефективних методик корекції писемного мовлення.

Результати. Розгляд письма як складного системного процесу потребує глибокого аналізу його ієрархічної структури, де кожен рівень – від елементарного моторного акту до вищої когнітивної операції – перебуває у стані постійної взаємодетермінації. У сучасній нейролінгвістиці писемна діяльність трактується не просто як технічне відтворення

графічних знаків, а як багаторівнева функціональна система, що об'єднує акустичний аналіз, артикуляційні схеми, візуальні образи графом та складні кінестетичні програми. Важливим аспектом цього процесу є те, що успішність реалізації орфографічної норми безпосередньо залежить від ступеня автоматизації нижчих ланок, зокрема графомоторних навичок. Психолінгвістичні дидактичні технології сьогодні дають змогу не лише діагностувати мовленнєві порушення, але й вибудовувати ефективні стратегії їх подолання, враховуючи індивідуальні особливості когнітивного розвитку особистості [1].

Нейрофізіологічний базис письма включає злагоджену роботу кількох аналізаторних систем. Зокрема, за технічну реалізацію графеми відповідають премоторні та тім'яні зони кори головного мозку, які забезпечують перетворення внутрішнього мовленнєвого задуму на послідовність м'язових скорочень. Коли цей процес є автоматизованим, когнітивна система студента працює в режимі економії ресурсів, даючи йому змогу зосередити основну увагу на семантичному та орфографічному аспектах тексту. Проте у студентів фахової передвищої освіти часто спостерігається дефіцитарність саме цієї базової ланки. Графомоторні навички, що мають бути сформовані ще в молодшому шкільному віці як фундамент писемного мовлення, за умови їх несформованості створюють тривалі труднощі в навчанні, які не зникають самі собою з віком, а лише трансформуються [2].

Центральним поняттям у поясненні зв'язку між моторикою та грамотністю є когнітивне навантаження. Згідно з теорією робочої пам'яті, обсяг ресурсів, які мозок може одночасно виділити на виконання завдання, є обмеженим. Якщо студент змушений витратити додаткові зусилля на контроль за нахилом літер, з'єднанням елементів або силою натиску ручки, його робоча пам'ять переповнюється технічною інформацією. У такій ситуації на актуалізацію орфографічних правил, аналіз морфемного складу слова чи вибір правильної графеми в неоднозначних позиціях ресурсу просто не залишається. Це пояснює феномен, коли студент, знаючи правило на теоретичному

рівні, систематично припускається помилок у практичній роботі. Дослідження підтверджують існування прямої взаємодії між орфографічними обмеженнями та моторним виконанням, де дефіцит однієї ланки веде до деградації іншої [4].

Орфографічна грамотність у нейролінгвістичному контексті розглядається як здатність мозку до швидкого вибору та реалізації нормативного написання серед кількох фонологічно можливих варіантів. Цей вибір вимагає високої концентрації уваги та активного залучення довготривалої пам'яті. Однак, якщо процес графічного накреслення літер викликає фізичний чи психологічний дискомфорт, виникає так званий моторний бар'єр. Вплив графомоторики на правопис залишається критичним не лише на етапі початкового навчання, але й під час професійної підготовки [5]. У студентів коледжів, де темп диктування та обсяги письмових робіт значно зростають, цей зв'язок стає ще більш очевидним. Фізична втома дрібних м'язів кисті призводить до зниження порогу самоконтролю, що провокує появу специфічних помилок: пропусків літер, заміन за кінетичною подібністю або ігнорування правил чергування.

Крім того, важливо враховувати професійний контекст навчання у закладах фахової передвищої освіти. Вивчення української мови за професійним спрямуванням вимагає не лише знання загальних норм, але й здатності оперувати термінологією, складати складні ділові папери та академічні тексти [3]. У таких умовах письмо стає інструментом фахової комунікації, і будь-яка когнітивна перешкода, спричинена слабкою графомоторною базою, знижує ефективність засвоєння професійних знань. Нейролінгвістичний аналіз дає змогу побачити, що орфографічна помилка часто є лише верхівкою айсберга, під якою приховані проблеми зорово-моторної координації та недостатньої сформованості кінестетичного праксису.

Взаємодетермінація цих процесів має двосторонній характер. З одного боку, вільне володіння інструментом письма вивільняє когнітивну енергію для інтелектуальної праці. З іншого боку, складність орфографічної сис-

теми української мови вимагає від студента високої швидкості перемикання між різними рівнями мовної системи. Якщо нейронні зв'язки, що відповідають за автоматизований рух руки, є слабкими, кожна написана літера стає окремим завданням, що розриває цілісність сприйняття тексту. Таким чином, діагностика графомоторної бази є не просто допоміжним елементом, а необхідною передумовою для підвищення загальної грамотності студентів.

Сучасні цифрові умови, в яких перебувають студенти, парадоксальним чином заострюють проблему. Відмова від регулярного ручного письма на користь друку на клавіатурі призводить до того, що моторні схеми написання слів не закріплюються у довготривалій пам'яті так міцно, як це було раніше. У результаті, коли виникає необхідність працювати з паперовими носіями або виконувати письмові контрольні роботи, когнітивний ресурс вичерпується значно швидше. Це підтверджує тезу про те, що графомоторна навичка є частиною ширшої когнітивної архітектури, яка безпосередньо впливає на якість орфографічного письма та здатність до продуктивної інтелектуальної діяльності в освітньому просторі.

Процес формування писемної компетенції у здобувачів фахової передвищої освіти є багаторівневим конструктом, який на сучасному етапі трансформується із суто загальноосвітньої навички у фундаментальний складник професійної придатності. У контексті підготовки майбутніх фахівців письмо перестає бути лише засобом фіксації інформації, перетворюючись на складний інструмент професійної комунікації, що потребує високого ступеня інтеграції когнітивних, лінгвістичних та моторних ресурсів. Реалізація цієї компетенції безпосередньо залежить від здатності студента оперативно переключатися між технічним виконанням графічних знаків та змістовним наповненням тексту, що в умовах професійного спрямування ускладняється необхідністю оперувати специфічною термінологією, складними синтаксичними конструкціями та жорсткими нормами ділового стилю. Психолінгвістичні дидактичні технології вказують на те, що

будь-яке порушення в системі мовленнєвої діяльності, навіть на рівні елементарних графічних навичок, створює суттєві перешкоди для повноцінної професійної самореалізації особистості [1].

Особливість навчання у закладах фахової передвищої освіти полягає у скороченні термінів опанування нормативних дисциплін за одночасного збільшення вимог до якості підготовки документації та академічних робіт. Писемна компетенція тут виступає як інтегративне утворення, де орфографічна грамотність поєднується з культурою фахового мовлення. Проте практика свідчить про те, що значна частина студентів демонструє недостатній рівень автоматизації графічної навички, що стає «вузьким місцем» у процесі письмової комунікації. Коли базові графомоторні навички не сформовані належним чином ще на ранніх етапах онтогенезу, вони продовжують залишатися деструктивним чинником навіть під час навчання у коледжі, провокуючи труднощі у засвоєнні писемного мовлення загалом [2]. Це призводить до ситуації, коли студент, концентруючись на професійному змісті завдання, несвідомо ігнорує орфографічні та пунктуаційні норми, оскільки його когнітивний ресурс вичерпується на етапі фізичного відтворення слів.

У межах дисциплін «Орфографічний практикум української мови з каліграфією» та «Українська мова за професійним спрямуванням» писемна діяльність набуває прикладного характеру. Так, методичні вказівки до вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» наголошують на важливості не лише теоретичного знання мовних норм, але й здатності застосовувати їх у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності [3]. Однак нейролінгвістичний аналіз показує, що успішна реалізація професійного тексту неможлива без стабільної взаємодії між орфографічними обмеженнями та моторним виконанням [4]. Якщо студент стикається з когнітивним переважанням через необхідність одночасно згадувати написання складного професійного терміна та контролювати рухи руки, якість обох процесів різко знижується. Це створює негативний кумулятивний ефект: фізична втома від

письма провокує апатію до навчального процесу, а велика кількість помилок знижує мотивацію до професійного вдосконалення.

Важливим аспектом є те, що професійне письмо вимагає специфічного виду когнітивного контролю – саморегуляції на етапі редагування власного тексту. Нейролінгвістично цей процес пов'язаний з роботою фронтальних зон кори головного мозку, які відповідають за планування та контроль. Коли графомоторна навичка є автоматизованою, ці зони можуть повноцінно фокусуватися на перевірці професійної лексики та логічній побудові висловлювання. Натомість за дефіцитарності моторної бази спостерігається феномен «сліпоти до помилок», коли студент не помічає очевидних порушень норми, оскільки вся його увага була поглинута процесом утримання ручки та виведення літер. Вплив графомоторики на правопис не обмежується лише початковою школою; він залишається критичним чинником академічного успіху протягом усього періоду навчання [5].

У контексті професійної підготовки студентів фахових коледжів особливого значення набуває розвиток дрібної моторики як засіб підтримки когнітивної гнучкості. Професійне спрямування передбачає роботу з великими обсягами рукописної інформації: від конспектів лекцій до заповнення спеціалізованих журналів та бланків. Нейролінгвістичний аналіз дає змогу стверджувати, що якість цієї роботи безпосередньо корелює зі здатністю мозку до швидкої актуалізації графічних схем слів. Недостатня автоматизація письма призводить до того, що кожне нове професійне поняття сприймається як додатковий графічний бар'єр, а не як семантична одиниця. Це гальмує розвиток професійного мислення, оскільки мова та думка в процесі письма перебувають у стані неузгодженості.

Реалізація писемної компетенції також тісно пов'язана з емоційно-вольовою сферою студента. Постійні труднощі з письмом формують стійку психологічну напругу. Під час іспиту або виконання контрольної роботи за професійним спрямуванням когнітивне навантаження зростає експоненціально. Студент змушений демонструвати фахові знання, дотримуючись при цьому мовних стандартів.

Якщо його графомоторна база є хиткою, виникає феномен «функціональної неграмотності» в умовах стресу: людина, яка зазвичай пише відносно правильно, у відповідальний момент припускається грубих помилок, що негативно позначається на її професійному рейтингу. Це підкреслює необхідність інтегрованого підходу, де вдосконалення мовних знань відбувається паралельно з діагностикою та корекцією психофізіологічних основ письма.

Цифрова трансформація освіти додає ще один рівень складності до цієї проблеми. Студенти все частіше використовують гаджети для фіксації інформації, що призводить до поступової атрофії навичок зв'язного рукописного письма. Нейролінгвістичні дослідження доводять, що саме ручне письмо сприяє кращому запам'ятовуванню професійної термінології та глибшому аналізу структури речення, оскільки воно задіює більшу кількість сенсорних каналів. Втрата цієї навички або її низька якість збіднює когнітивну базу майбутнього фахівця. Отже, в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням важливо зберігати баланс між використанням технологій та традиційним письмом, розглядаючи останнє як тренажер для мозку.

Висновки. Отже, писемна компетенція студентів фахової передвищої освіти є складним нейролінгвістичним феноменом, де орфографічна грамотність виступає результатом злагодженої роботи когнітивних механізмів та моторних актів. Професійне спрямування навчання вимагає від здобувачів не лише знання правил, але й високої швидкості та точності їх реалізації в письмовій формі. Взаємодетермінація графомоторних навичок та грамотності проявляється в тому, що будь-яка технічна недосконалість письма автоматично знижує якість інтелектуального продукту. Для підвищення ефективності професійної підготовки необхідно враховувати ці глибинні зв'язки, розробляючи методики, спрямовані на розвантаження робочої пам'яті через автоматизацію базових технічних компонентів писемної діяльності. Тільки за умови подолання «моторного бар'єру» можна очікувати на суттєве підвищення рівня орфографічної грамотності та загальної професійної культури майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут соціальної педагогіки і психології НФПН України, 2022. 847 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273>.
2. Козинець О., Градусова М. Графомоторні навички як складові формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з труднощами в навчанні. *Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2022. Вип. 38–39. С. 45–55. URL: [Kozynets-45-55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273).
3. Рошко С. Українська мова за професійним спрямуванням: методичні вказівки до самостійної роботи для студентів ДВНЗ «УжНУ». Ужгород, 2025. 58 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/95872>.
4. Danna J., Longcamp M., Nalborczyk L., Velay J.-L., Commengé C., Jover M. Interaction between orthographic and graphomotor constraints in learning to write. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 80. Art. 101622. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101622>.
5. Maurer M.N., Truxius L., Sägeser-Wyss J., & Eckhart M. From scribbles to script: Graphomotor skills' impact on spelling in early primary school. *Children*. 2023. № 10 (12). 1886. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10121886>.

References

1. Danilavichutė, E. (2022). Psykholingvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostryky i podolannya movlennievychk porushen u molodshykh shkoliariv [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in younger schoolchildren]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk – Teaching and methodical manual*. Instytut sotsialnoi pedahohiky i psykholohii NFPN Ukraine. 847 s. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273> [in Ukrainian].
2. Kozynets, O. (2022). Hrafomotorni navychky yak skladovi formuvannia pysemnoho movlennia u ditei molodshoho shkilnoho viku z trudnoshchamy v navchanni [Graphomotor skills as components of the formation of written speech in primary school children with learning difficulties] / O. Kozynets, M. Hradusova. *Pedahohichni nauky ta osvita: zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity – Pedagogical sciences and education: collection of scientific works of the Zaporizhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education*. Vyp. 38–39. S. 45–55. Retrieved from: [Kozynets-45-55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273) [in Ukrainian].
3. Roshko, S. (2025). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [Ukrainian language for professional orientation]. *Metodychni vkazivky do samostiinoi roboty dlia studentiv DVNZ “UzhNU” – Methodological guidelines for independent work for students of the State University of Applied Sciences “UzhNU”*. Uzhhorod. 58 s. Retrieved from: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/95872> [in Ukrainian].
4. Danna, J., Longcamp, M., Nalborczyk, L., Velay, J.-L., Commengé, C., & Jover, M. (2022). Interaction between orthographic and graphomotor constraints in learning to write [Vzaiemodiia orfohrafichnykh ta hrafomotornykh obmezhen u navchanni pysma]. *Learning and Instruction – Training and instruction*. Volume 80. Article 101622. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101622> [in English].
5. Maurer, M.N., Truxius, L., Sägeser-Wyss, J., & Eckhart, M. (2023). Vid karakul do pysma: vplyv hrafomotornykh navychok na pravopys u molodshomu shkilnomu vitsi [From scribbles to script: Graphomotor skills' impact on spelling in early primary school]. *Dity – Children*, 10 (12), 1886. <https://doi.org/10.3390/children10121886> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ФЕНОМЕН МЕДІАГІГІЄНИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

Кабешева А. О.

кандидат психологічних наук

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0009-0005-6713-3515

Єрмакова С. С.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології

Міжнародного університету

ORCID ID: 0000-0001-9524-518X

Іванова О. С.

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін

Міжнародного університету

ORCID ID: 0000-0002-8758-1199

У статті проаналізовано поняття медіагігієни та її роль у захисті когнітивної сфери людини. З'ясовано, що лише близько 18 % українців систематично перевіряють отриману інформацію, тому в умовах гібридної війни поширюються фейки та теорії змови. Поняття «медіаграмотність» (аналіз і критичне мислення) і «медіагігієна» (поведінкові практики безпечного споживання контенту) чітко розділено; медіагігієна визначається як необхідна передумова когнітивної безпеки. Проаналізовано такі загрози для когнітивної сфери: потоки недостовірних повідомлень, алгоритми, що експлуатують увагу користувачів, «інформаційний шум», що спричиняє стрес і зниження когнітивної гнучкості. Відзначено, що хронічний медіастрес підвищує рівень кортизолу та маркерів запалення, а також погіршує самоконтроль. Наголошено на тому, що для подолання цих загроз потрібна не лише медіаграмотність, але й регулярні практики медіагігієни і розвиток метакогнітивних навичок. Головними результатами роботи є виокремлення таких трьох взаємопов'язаних механізмів медіагігієнічної саморегуляції: (1) свідомої фільтрації і критичної оцінки: вибір авторитетних джерел, перевірка фактів, відділення фактів від пропаганди, що допомагає зберегти спільну когнітивну основу і зменшує проникнення дезінформації; (2) контроль інтенсивності й емоційного навантаження: обмеження часу в соцмережах, уникнення безперервного новинного потоку, самоконтроль емоцій; (3) розвиток метакогнітивної рефлексії і стійкості до маніпуляцій: тренінги з метакогнітивних навичок, емоційного інтелекту і культури дискусії сприяють розпізнаванню маніпулятивних впливів і зміцнюють особистісну автономію. Доведено, що медіагігієна постає не як сукупність разових правил, а як система регулярних практик, що поєднують критичне мислення з контролем медіаспоживання. Результати дослідження є корисними для науковців у галузі психології та медіадосліджень, викладачів та розробників освітніх програм з медіаграмотності, а також для практичних психологів, педагогів і фахівців з інформаційної та когнітивної безпеки.

Ключові слова: медіагігієна, когнітивна безпека, інформаційна поведінка, саморегуляція, медіаспоживання, дезінформація, критичне мислення, медіасередовище.

Kabesheva A. O., Yermakova S. S., Ivanova O. S. The phenomenon of media hygiene as a factor in the formation of cognitive security of the individual

The article analyzes the concept of media hygiene and its role in protecting the cognitive sphere of a person. It was found that only about 18% of Ukrainians systematically check the information they receive, which is why fakes and conspiracy theories spread in the conditions of hybrid warfare. The concepts of "media literacy" (analysis and critical thinking) and "media hygiene" (behavioral practices for safe content consumption) are clearly separated; media hygiene is defined as a necessary prerequisite for cognitive safety. Threats to the cognitive sphere are analyzed: flows of unreliable messages, algorithms that exploit users' attention, "information noise" that causes stress and a decrease in cognitive

flexibility. It is noted that chronic media stress increases the level of cortisol and inflammatory markers and impairs self-control. It is emphasized that overcoming these threats requires not only media literacy, but also regular media hygiene practices and the development of metacognitive skills. The main results of the work are the identification of three interrelated mechanisms of media hygiene self-regulation: (1) conscious filtering and critical assessment: selection of authoritative sources, fact-checking, separation of facts from propaganda, which helps to maintain a common cognitive basis and reduces the penetration of disinformation; (2) control of intensity and emotional load: limiting time on social networks, avoiding a continuous news flow, self-control of emotions; (3) development of metacognitive reflection and resistance to manipulation: training in metacognitive skills, emotional intelligence, and discussion culture contribute to the recognition of manipulative influences and strengthen personal autonomy. It is proven that media hygiene appears not as a set of one-time rules, but as a system of regular practices that combine critical thinking with control of media consumption. The results of the study are useful for researchers in the field of psychology and media studies, teachers and developers of educational programs in media literacy, as well as for practicing psychologists, educators and specialists in information and cognitive security.

Keywords: media hygiene, cognitive safety, information behavior, self-regulation, media consumption, disinformation, critical thinking, media environment.

Вступ. У сучасних інформаційних системах володіння цифровими технологіями перестало бути лише технічним умінням: воно трансформувалося в один з ключових компонентів особистісної безпеки та добробуту. Поширення соціальних мереж, мобільних новинних платформ і месенджерів значно розширило доступ до інформації, але водночас створило сприятливе середовище для дезінформації, маніпуляцій та інформаційного перевантаження. За даними щорічного дослідження Media Literacy Index, лише 18% українців завжди перевіряють достовірність інформації, а майже 40% ніколи цього не роблять, що прямо вказує на низький рівень самосвідомого медіаспоживання в суспільстві [13]. Окреслені тенденції мають важливі когнітивні наслідки. За результатами цього ж дослідження лише 35% респондентів вважають, що легко відрізняють правдиву інформацію від фейкової, тоді як 28% визнають таку здатність складною [13]. Інше дослідження підтверджує, що, хоча абсолютна більшість українців (понад 80%) усвідомлює існування дезінформації як явища, тільки частина з них демонструє здатність ефективно її розпізнавати та протидіяти їй на практиці [5].

Такий аналітичний контекст робить тему медіагігієни актуальною для сучасних наукових досліджень, що прагнуть поєднати теоретичні концепції медіаповедінки з конкретними практичними стратегіями зміцнення когнітивної безпеки особистості.

Огляд сучасних наукових джерел засвідчує, що проблема медіагігієни і когнітивної безпеки особистості набуває дедалі більшої міждисциплінарної ваги. Так, дослідження S. Thomas і співавторів демонструє нейроімунологічний вплив медіаіндукованого стресу, доводячи, що хронічне інформаційне перевантаження спричиняє підвищення рівня кортизолу і прозапальних цитокінів, що безпосередньо позначається на когнітивній гнучкості та емоційній регуляції [14]. Робота Т. Кобець [1] систематизує загрози когнітивній безпеці українського суспільства, виділяючи дезінформацію, маніпулятивні наративи і алгоритмічні викривлення як ключові чинники дестабілізації суспільного сприйняття реальності.

У дослідженні Є. Кузіної [2] розкрито психологічні механізми інформаційного впливу на дорослу особистість, зокрема роль когнітивних спотворень, емоційних тригерів і медіаперевантаження у зниженні критичності мислення. Праця V. Varynskyi [18] акцентує увагу на понятті інформаційної гігієни як елементі інформаційної безпеки інтернет-медіа, підкреслюючи значення поведінкових стратегій фільтрації контенту.

Емпіричні результати С.М.С. Ма та його співавторів [7] свідчать про позитивну кореляцію між цифровою безпековою компетентністю і когнітивною компетентністю особистості, включно з підвищенням самоефективності і відповідальності за інформаційні рішення. Дослідження інших авторів, а саме М. McLain, J. Crum, L. Hirshfield [9], розширює межі медіа-

грамотності, доводячи ефективність освітніх підходів, орієнтованих на розвиток когнітивної безпеки через поєднання людських факторів, метакогніції і навичок аналізу ризиків.

Робота Ю. Руденко [3] фокусується на формуванні інформаційної гігієни молоді як складової частини медіаосвіти, підкреслюючи важливість раннього розвитку навичок критичної оцінки інформації. Дослідження науковців N. Voitovych, M. Kitsa, I. Mudra [19] демонструє, що медіаосвіта і медіаграмотність виступають ефективними інструментами протидії дезінформації на рівні освітніх інституцій.

Праця M. Leha [6] підтверджує значущість цифрової грамотності і критичного мислення як чинників зниження вразливості до маніпулятивного контенту в медіасередовищі. Рандомізоване контрольоване дослідження C. Pich [11] доводить, що зменшення часу використання смартфонів покращує психічне здоров'я, концентрацію й емоційну стабільність. Узагальнений метааналіз R.N. Ramadhan [12] показує позитивний вплив цифрового «детоксу» на психологічне благополуччя та зниження тривожності.

Ключова прогалина, яку заповнює поточне дослідження, полягає в тому, що наявні праці переважно розглядають окремі фрагменти проблеми (біопсихологічні наслідки медіастресу, класифікація загроз, медіаосвітні інтервенції, цифровий детокс тощо), але не пропонують цілісної рамки, де медіагігієна була б концептуалізована саме як механізм саморегуляції інформаційної поведінки, який послідовно пов'язує повсякденні практики (фільтрація, дозування медіаспоживання, метакогніція) зі зміцненням когнітивної стійкості і когнітивної безпеки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні медіагігієни як механізму саморегуляції інформаційної поведінки особистості та з'ясуванні її ролі у формуванні когнітивної безпеки в умовах сучасного медіасередовища.

Методи та методики дослідження. Дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного аналізу. Використано методи системного і порівняльного аналізу наукових джерел, концептуального узагальнення, інтерпретації між-

дисциплінарних підходів у галузях психології особистості, педагогіки, медіадосліджень. Застосовано метод моделювання для виокремлення ключових механізмів медіагігієнної саморегуляції як чинника формування когнітивної безпеки особистості, а також метод структурно-функціонального аналізу для визначення взаємозв'язків між інформаційними практиками, когнітивними процесами і поведінковими стратегіями.

Результати. Сучасні дослідники пропонують розглядати медіагігієну як набір правил і обмежень, спрямованих на зменшення впливу деструктивного контенту: від перевірки джерел інформації до обмеження часу, проведеного в соціальних мережах [14]. Наприклад, до практик медіагігієни можна віднести встановлення лімітів екранного часу, вимикання автоматичного відтворення відео, фільтрацію контенту (щоб уникнути алгоритмічного посилення шокowego матеріалу) і «дієту» інформаційних джерел – споживання новин лише з надійних, перевірених ресурсів [12].

В умовах агресивного інформаційного простору України питання медіагігієни набуло особливого значення: масована дезінформація і пропаганда вимагають від громадян суворого дотримання інформаційної гігієни, аби не стати жертвою фейків. Як зазначається в сучасних аналітичних оглядах, низькі стандарти медіагігієни прямо корелюють із довірою до фальшивих наративів і маніпулятивного контенту [16]. Таким чином, феномен медіагігієни можна визначити як складову частину медіакультури, що забезпечує критичне дистанціювання від інформаційних загроз та мінімізує «зараження» свідомості спотвореними повідомленнями.

Логічним продовженням розгляду феномена медіагігієни є аналіз її ролі у підтримці когнітивної стійкості особистості.

Сучасна психологія особистості підкреслює, що здорові інформаційні звички здатні сформувати захисний бар'єр проти маніпуляцій, тим самим сприяючи когнітивній безпеці [16]. Щоб зрозуміти механізми цього впливу, спершу окреслимо поняття когнітивної безпеки особистості та основні виклики, які стоять перед нею в умовах інформаційної доби.

Когнітивна безпека особистості – це стан захищеності внутрішнього світу людини від деструктивних інформаційних впливів, який дає змогу зберігати ясність мислення, критичність і самостійність у прийнятті рішень. Первинно поняття когнітивної безпеки розвивалося в міждисциплінарному просторі, зокрема у сфері кібербезпеки та інформаційної війни, де акцент робився на захисті масової свідомості від маніпуляцій. У документах НАТО, зокрема у звіті Chief Scientist Research Report on Cognitive Warfare, когнітивний вимір окреслюється як новий театр сучасних конфліктів, спрямований на зміну мислення й поведінки цілей через інформаційні операції [10]. Подібні концептуальні аналізи підкреслюють, що цілі інформаційних впливів виходять за межі суто комунікаційних процесів і включають стратегічний вплив на сприйняття та прийняття рішень великих груп населення й окремих індивідів.

Проте на рівні індивіда когнітивна безпека набуває психологічного виміру: йдеться про здатність особистості протистояти когнітивним спотворенням, нав'язаним ззовні, зберігаючи при цьому адекватне сприйняття реальності. За визначенням дослідників Cognitive Security Labs (Army Cyber Institute At West Point), підтримання когнітивної безпеки людини передбачає спільне бачення реальності і правил прийняття рішень, протидію емоційним маніпуляціям і захист індивіда й спільноти від зовнішніх впливів для збереження раціонального мислення [15]. Іншими словами, когнітивно безпечна особистість – це та, що здатна зберігати здоровий глузд і критичне мислення, навіть перебуваючи під тиском інформаційного середовища.

На жаль, сучасне медіасередовище несе чимало загроз для когнітивної безпеки. Дезінформація, помножена на алгоритми, що експлуатують увагу користувачів, стала одним з найсуттєвіших ризиків для раціонального мислення людини [4]. Соціальні мережі з їхнім адиктивним дизайном цілеспрямовано провокують емоційні реакції, сприяючи поширенню фейків і підриваючи здатність аудиторії відрізнити правду від вигадки.

Згідно з аналітичними звітами, «фейковим новинам» і маніпулятивним впливам дійсно вдається підірвати спільне відчуття реальності, що вкрай важливо для суспільної стабільності [4]. До когнітивних загроз також відносять інформаційне перевантаження та «інфошум», які провокують тривожність, зниження концентрації і втомлюваність мислення.

У стані постійного стресу від негативних новин людина може втрачати здатність до об'єктивного аналізу, піддаючись панічним настроям. Нові дослідження нейропсихології підтверджують, що хронічний медіастрес має вимірювані біологічні наслідки – зокрема, підвищує рівень кортизолу і прозапальних цитокінів, що негативно впливає на роботу мозку [7; 14]. Отже, когнітивна безпека особистості перебуває під подвійним ударом: з одного боку, маніпулятивні технології підривають критичність мислення, з іншого – надмір інформації і стрес послаблюють когнітивні ресурси.

Попри складність цих викликів, розуміння їхньої природи відкриває шлях до пошуку рішень. Ключем до зміцнення когнітивної безпеки є розвиток критичного мислення і навичок протидії дезінформації. Проте освітніх заходів самих по собі замало – необхідне впровадження у життя індивіда конкретних гігієнічних інформаційних практик. Саме тут перетинаються поняття когнітивної безпеки і медіагігієни: остання виступає інструментом, за допомогою якого особистість може активно підтримувати безпечний для себе когнітивний стан.

Розглянемо детальніше, яким чином медіагігієна здатна стати чинником формування когнітивної безпеки, і запропонуємо ключові механізми медіагігієнічної саморегуляції.

Уявімо людину, яка щодня отримує новини з кількох телеграм-каналів і соціальних мереж. Без жодних правил медіаспоживання вона переглядає стрічку частково, реагує на гучні заголовки, часто читає новини пізно ввечері і не відрізняє аналітичні матеріали від емоційно забарвлених повідомлень. За таких умов інформація сприймається імпульсивно: зростає тривожність, знижується здатність перевіряти факти, а рішення формуються

під впливом першої емоційної реакції. Когнітивна безпека в цьому разі є вразливою, оскільки зовнішні інформаційні стимули безперешкодно впливають на мислення та оцінки людини.

Якщо ж та сама людина свідомо дотримується базових принципів медіагігієни, ситуація змінюється. Вона обмежує кількість джерел, вибирає ті, яким довіряє, читає новини у визначений час і звертає увагу на власний емоційний стан під час споживання контенту. У момент зіткнення з тривожною або провокативною інформацією вона не реагує автоматично, а робить паузу й намагається зрозуміти, чому саме це повідомлення викликає сильну емоцію. У результаті інформація не «захоплює» мислення, а стає об'єктом осмислення.

У такій ситуації медіагігієна фактично виконує захисну функцію: вона зменшує інформаційний шум, знижує емоційне перевантаження і дає змогу людині зберігати контроль над власними когнітивними процесами. Саме через це повсякденні медіагігієнічні практики можуть розглядатися як чинник формування когнітивної безпеки, тобто не шляхом повної ізоляції від інформації, а через усвідомлене й кероване з нею співіснування.

На основі викладеної інформації, можна стверджувати, що медіагігієна є одним з визначальних чинників зміцнення когнітивної безпеки особистості. Регулярне застосування правил медіагігієни формує у індивіда стійкість до інформаційних впливів, подібно до того, як фізична гігієна зміцнює імунітет. Нижче окреслено ключові механізми медіагігієнічної саморегуляції особистості, через які відбувається зміцнення когнітивної стійкості.

Фільтрація інформації і критична оцінка. Особистість свідомо вибирає джерела з високою репутацією, перевіряє факти і відокремлює фактичні дані від думок чи пропаганди. Такий підхід знижує ймовірність проникнення дезінформації у свідомість. В результаті формується спільна когнітивна база реальності, яку не так легко розхитати фейками – фундамент колективної та індивідуальної когнітивної безпеки.

Контроль медіаспоживання і психологічна рівновага. Особистість дозує обсяг і характер контенту, якому себе піддає. Обмеження

часу в соцмережах, відмова від безперервного стрічкового контенту і відстеження емоційного стану під час читання новин – усе це елементи саморегуляції. Дослідження показують, що впровадження медіагігієнічних стратегій (як-от ліміти на новинний контент та алгоритмічні фільтри) разом з техніками стрес-менеджменту дає помітний ефект: знижується рівень гормонів стресу та запальних маркерів, покращується когнітивна гнучкість [6; 11]. Отже, медіагігієна прямо сприяє підтриманню когнітивного здоров'я, що є необхідною умовою безпеки мислення.

Розвиток метакогніції і навичок спротиву маніпуляціям. Високий рівень медіагігієни передбачає, що особистість не лише споживає якісний контент, але й усвідомлює власні когнітивні процеси під час цього. Метакогнітивні навички – уміння «мислити про мислення» допомагають розпізнати моменти, коли емоції заважають раціональній оцінці інформації. Сучасні програми з когнітивної безпеки (наприклад, освітній курс WISE) інтегрують елементи медіаграмотності з тренуванням метакогніції, емоційного інтелекту і навичок цивілізованої дискусії. Це формує імунітет до маніпуляцій: людина краще розуміє, як інформаційні впливи діють на її свідомість, і вміє їм протидіяти.

Зв'язок між медіагігієною і когнітивною безпекою підтверджується й на рівні суспільства. Як зауважують фахівці, систематичне підвищення рівня медіаграмотності й інформаційної гігієни населення веде до формування більш стійкого соціуму, здатного ефективно протистояти деструктивним інформаційним впливам [8]. У масштабах окремої особистості це проявляється у здатності самостійно виявляти і нейтралізувати неправдиву або шкідливу інформацію, не припускаючи її деструктивного впливу на свої переконання й поведінку. Таким чином, медіагігієна виконує профілактичну функцію для когнітивної сфери особистості – своєрідне вакцинування проти «когнітивних вірусів» на кшталт фейків, теорій змови чи мови ворожнечі.

Висновки. Проведений аналіз показав, що медіагігієна є невід'ємною передумовою когнітивної безпеки особистості. Висока культура споживання медіаконтенту, підкріплена кри-

тичним мисленням і метакогнітивними навичками, дає змогу зберігати автономність мислення та психологічне благополуччя навіть у насиченому інформаційному середовищі.

Основними інструментами медіагігієни є свідомі фільтрація і перевірка джерел, контроль часу й емоційного навантаження під час споживання контенту, а також розвиток метакогнітивної рефлексії для виявлення маніпуляцій. Ці механізми сприяють розвитку когнітивної стійкості, що виражається у здатності протидіяти інформаційним загрозам, підтри-

мувати критичність мислення та доходити незалежних висновків.

Забезпечення когнітивної безпеки в сучасному медіасвіті можливе лише через поєднання особистих зусиль (практикування медіагігієни) і суспільних ініціатив (масова медіаосвіта).

Перспективними напрямками є розроблення тренінгів та впровадження практик цифрового детоксу, що допоможуть зміцнити когнітивну резильєнтність та зменшити негативний вплив інформаційних перевантажень.

Список використаних джерел

1. Кобець Т. Аналіз загроз когнітивній безпеці українського суспільства: класифікаційні підстави. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Політологія*. 2024. Вип. 19. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-19-8>.
2. Кузіна Є. Психологічні механізми інформаційного впливу на особистість дорослої людини: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» (053 Психологія) / наук. керівник – канд. психол. наук, доц. І. Шаповал; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2023. 200 с.
3. Руденко Ю. Формування інформаційної гігієни молоді: погляд крізь призму медіаграмотності. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38. № 5. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-004>.
4. Institute for Future Conflict. Institute of Future Conflict 2026 Threat Horizon Report: Cognitive Security and Related Challenges. Institute for Future Conflict. 2026. URL: <https://ifc.usafa.edu/articles/institute-of-future-conflict-2026-threat-horizon-report#:~:text=COGSEC%20refers%20to%20practices%2C%20methodologies%2C,Media%20literacy%20and%20critical>.
5. Internews Ukraine. Споживання новин і довіра до медіа в Україні. 2025. URL: https://internews.ua/media-research?fbclid=IwY2xjawNAeI5leHRuA2FlbQIxMAABHkqPPASkE0-O8zrehiPgU3fpWo7YST9CJ-IYpyIo7Rw2PxNTK67jodIu-5zu_aem_mIOGWYKdtQBkkOlbrwAM2w.
6. Leha M. Digital literacy and critical thinking as factors in the effectiveness of combatting disinformation in the media environment. *Social Sciences and Humanities Open*. 2025. Under review. SSRN. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5768347>.
7. Ma C.M.S., Shek D.T.L., Fan I.Y.H., Zhu X., Hu X. The impact of digital safety competence on cognitive competence, AI self-efficacy, and character. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15. № 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/app15105440>.
8. Makarenko O., Vines P., Cybenko G., Huntsman L. Disinformation countermeasures and artificial intelligence. Lausanne: Frontiers Media SA, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/978-2-8325-7228-3>.
9. McLain M., Crum J., Hirshfield L. Beyond media literacy: human factors-informed education to develop cognitive security. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 2025. Vol. 69. № 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/10711813251372098>.
10. NATO Science & Technology Organization. NATO Chief Scientist Research Report on Cognitive Warfare. Brussels, 2025. 24 p. URL: <https://www.nato.int/content/dam/nato/webready/documents/sto/chief-scientist-report-cognitive-warfare.pdf>.
11. Pieh C., Humer E., Hoenigl A., Schwab J., Mayerhofer D., Dale R., Haider K. Smartphone screen time reduction improves mental health: a randomized controlled trial. *BMC Medicine*. 2025. Vol. 23. № 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-025-03944-z>.
12. Ramadhan R.N., Rampengan D.D., Yumnianisha D.A., Setiono S.B.V., Tjandra K.C., Ariyanto M.V., Idrisov B., Empitu M.A. Impacts of digital social media detox for mental health: a systematic review and meta-analysis. *Narra Journal*. 2024. Vol. 4. № 2. DOI: <https://doi.org/10.52225/narra.v4i2.786>.
13. RG LMF IMS. Українці довіряють телеграму і ютубу більше, ніж традиційним медіа. 2025. URL: https://cdn.prod.website-files.com/685c279caf66f4023ad2cab4/68b5542573e2e714d15001d9_RG%20LMF%20IMS%20mediares%20aug%202025.pdf.

14. Thomas S., Marykutty K.M., Vijayakumar M., Thomas A., Gilbert A.R., Jose C.M. Neuroimmunological impact of media-induced stress: rethinking inflammation and brain-immune crosstalk. *Frontiers in Psychiatry*. 2025. Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1652541>.
15. U.S. Army Cyber Institute. Army Cyber Institute – Our Work: All ACI Research. U.S. Army Cyber Institute. 2026. URL: <https://cyber.army.mil/Our-Work/All-ACI-Research>.
16. UACrisis.org. Ідея медіагігієни-3.0: як захищатися від дезінформації. 2025. URL: <https://uchoose.uacrisis.org/mediagigiyena-3-0>.
17. van der Linden S., Roozenbeek J., Compton J. Inoculating against fake news about COVID-19. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 566790. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566790>.
18. Varynskyi V., Varynska A., Kostytsky M., Kushakova-Kostytska N. Information security and information hygiene on internet media. *Nexo Revista Científica*. 2021. Vol. 34. № 1. P. 120–128. DOI: <https://doi.org/10.5377/nexo.v34i01.11291>.
19. Voitovych N., Kitsa M., Mudra I. Media education and media literacy as a factor in combating disinformation. *Media*. 2025. Vol. 6. № 4. DOI: <https://doi.org/10.3390/journalmedia6040188>.

References

1. Kobets, T. (2024). Analiz zahroz kohnityvnii bezpetsi ukrainskoho suspilstva: klasyfikatsiini pidstavy [Analysis of threats to the cognitive security of Ukrainian society: classification grounds]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seriya: Politolohiia*, 19. <https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-19-8> [in Ukrainian].
2. Kuzina, Ye. (2023). *Psykhologichni mekhanizmy informatsiinoho vplyvu na osobysti dorosloi liudyny* [Psychological mechanisms of informational influence on the personality of an adult]. PhD dissertation, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih [in Ukrainian].
3. Rudenko, Yu. (2023). Formuvannia informatsiinoi hihieny molodi: pohliad kriz pryzmu mediahramotnosti [Formation of information hygiene of youth: a view through the prism of media literacy]. *Fyzyko-matematychna osvita*, 38 (5). <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-004> [in Ukrainian].
4. Institute for Future Conflict. (2026). *Institute of Future Conflict 2026 Threat Horizon Report: Cognitive Security and Related Challenges*. <https://ifc.usafa.edu/articles/institute-of-future-conflict-2026-threat-horizon-report>.
5. Internews Ukraine. (2025). *Spozhyvannia novyn i dovira do media v Ukraini* [News consumption and trust in media in Ukraine]. <https://internews.ua/media-research> [in Ukrainian].
6. Leha, M. (2025). Digital literacy and critical thinking as factors in the effectiveness of combatting disinformation in the media environment. *Social Sciences and Humanities Open* (under review). SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5768347>.
7. Ma, C.M.S., Shek, D.T.L., Fan, I.Y.H., Zhu, X., & Hu, X. (2025). The impact of digital safety competence on cognitive competence, AI self-efficacy, and character. *Applied Sciences*, 15 (10). <https://doi.org/10.3390/app15105440>.
8. Makarenko, O., Vines, P., Cybenko, G., & Huntsman, L. (2025). *Disinformation countermeasures and artificial intelligence*. Lausanne: Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-8325-7228-3>.
9. McLain, M., Crum, J., & Hirshfield, L. (2025). Beyond media literacy: human factors-informed education to develop cognitive security. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 69 (1). <https://doi.org/10.1177/10711813251372098>.
10. NATO Science & Technology Organization. (2025). *NATO Chief Scientist Research Report on Cognitive Warfare*. Brussels. Retrieved from: <https://www.nato.int/content/dam/nato/webready/documents/sto/chief-scientist-report-cognitive-warfare.pdf>.
11. Pieh, C., Humer, E., Hoenigl, A., Schwab, J., Mayerhofer, D., Dale, R., & Haider, K. (2025). Smartphone screen time reduction improves mental health: a randomized controlled trial. *BMC Medicine*, 23 (1). <https://doi.org/10.1186/s12916-025-03944-z>.
12. Ramadhan, R.N., Rampengan, D.D., Yumnani, D.A., Setiono, S.B.V., Tjandra, K.C., Ariyanto, M.V., Idrisov, B., & Empitu, M.A. (2024). Impacts of digital social media detox for mental health: a systematic review and meta-analysis. *Narra Journal*, 4 (2). <https://doi.org/10.52225/narra.v4i2.786>.
13. RG LMF IMS. (2025). *Ukrainci doviraiut telehramu i yutubu bilshe, nizh tradytsiinym media* [Ukrainians trust Telegram and YouTube more than traditional media]. Retrieved from: https://cdn.prod.website-files.com/685c279caf66f4023ad2cab4/68b5542573e2e714d15001d9_RG%20LMF%20IMS%20mediares%20aug%202025.pdf [in Ukrainian].
14. Thomas, S., Marykutty, K. M., Vijayakumar, M., Thomas, A., Gilbert, A. R., & Jose, C. M. (2025). Neuroimmunological impact of media-induced stress: rethinking inflammation and brain-immune crosstalk. *Frontiers in Psychiatry*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1652541>.

15. U.S. Army Cyber Institute. (2026). *Army Cyber Institute – Our Work: All ACI Research*. Retrieved from: <https://cyber.army.mil/Our-Work/All-ACI-Research>.
16. UACrisis.org. (2025). Ideia mediahihiieny-3.0: yak zakhyschatysia vid dezinformatsii [Media hygiene 3.0: how to protect against disinformation]. Retrieved from: <https://uchoose.uacrisis.org/mediagigiyena-3-0> [in Ukrainian].
17. van der Linden, S., Roozenbeek, J., & Compton, J. (2020). Inoculating against fake news about COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 566790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566790>.
18. Varynskyi, V., Varynska, A., Kostytsky, M., & Kushakova-Kostytska, N. (2021). Information security and information hygiene on internet media. *Nexo Revista Cientifica*, 34 (1), 120–128. <https://doi.org/10.5377/nexo.v34i01.11291>.
19. Voitovych, N., Kitsa, M., & Mudra, I. (2025). Media education and media literacy as a factor in combating disinformation. *Media*, 6 (4), 188. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6040188>

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЦИФРОВО ЗОРІЄНТОВАНЕ РЕФЛЕКСИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Княжев І. О.

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID: 0009-0005-5754-9621

У статті наголошено на тому, що сучасна освіта функціонує в умовах невизначеності, складності та багатоваріантності освітніх траєкторій, переходячи до проєктно-прогностичної моделі підготовки майбутніх учителів, які виступають аналітиками освітніх даних, модераторами цифрової взаємодії, фасилітаторами індивідуального розвитку та стратегами освітнього процесу. Саме тому здатність до прогнозування стає інтегративною професійною якістю майбутнього вчителя, поєднуючи педагогічне мислення, рефлексію, аналітичні навички та цифрову компетентність. Доведено, що середовищний підхід є ефективним інструментом вирішення цих проблем. З огляду на положення теорії освітнього середовища, концепції цифровізації вищої освіти та ідеї рефлексивної педагогіки можна позиціонувати цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище закладу вищої освіти як багатовимірну педагогічну систему, що інтегрує технологічні, змістові, організаційні та особистісно-рефлексивні складники професійної підготовки майбутніх учителів. Його функційні характеристики розкрито через прогностичну, аналітичну, рефлексивну, моделювально-проєктувальну та адаптивну функції. Доведено, що на мікрорівні створення такого середовища в межах викладання навчального компонента задля формування здатності до прогнозування реалізується через переорієнтацію навчальних завдань на прогнозування, систематичне використання цифрових інструментів для фіксації та аналізу мислення, впровадження сценарного моделювання як когнітивної технології розвитку педагогічної антиципації, сутність якої полягає в цілеспрямованому проєктуванні множинних варіантів розвитку освітньої ситуації з подальшим аналізом їхніх імовірних наслідків; організацію структурованої рефлексії, формування культури варіативності педагогічних рішень. Аргументовано, що системне впровадження сценарного моделювання сприяє формуванню прогностичної гнучкості, стратегічного бачення, умінь враховувати контекст, здатності до попередження педагогічних ризиків, готовності до роботи в умовах невизначеності. У результаті цифрово зорієнтоване рефлексивне середовище набуває функції «тренажера майбутнього», де майбутні вчителі відпрацьовують педагогічні дії та прогнозують їхні можливі наслідки.

Ключові слова: освіта, середовищний підхід, професійна підготовка, майбутні педагоги, цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище, освітній процес, заклади освіти, функції, майбутні вчителі, прогнозування, прогностична діяльність, сценарне моделювання, цифрові інструменти, когнітивні технології.

Kniazhev I. O. Digitally oriented reflective educational environment as a condition for forming future teachers' ability to forecast in educational activities

The article emphasizes that modern education operates in conditions of uncertainty, complexity and multivariate educational trajectories, it is transitioning to a project-prognostic model of training future teachers who act as analysts of educational data, moderators of digital interaction, facilitators of individual development and strategists of the educational process. That is why the ability to forecast becomes an integrative professional quality of a future teacher, combining pedagogical thinking, reflection, analytical skills and digital competence. It is proven that the environmental approach is an effective tool for solving these problems. Relying on the provisions of the theory of the educational environment, the concept of digitalization of higher education, and the idea of reflective pedagogy made it possible to position the digitally oriented reflective educational environment of a higher education institution as a multidimensional pedagogical system that integrates technological, content, organizational, and personal-reflective components of the professional training of future teachers. Its functional characteristics are revealed through prognostic, analytical, reflective, modeling-design and adaptive functions. It is proven that at the micro level, the creation of such

an environment within the framework of teaching the educational component in order to form the ability to forecast is implemented through the reorientation of educational tasks to forecasting, the systematic use of digital tools for recording and analyzing thinking, the introduction of scenario modeling as a cognitive technology for the development of pedagogical anticipation, the essence of which lies in the purposeful design of multiple options for the development of the educational situation with the subsequent analysis of their likely consequences; the organization of structured reflection, the formation of a culture of variability of pedagogical decisions. It is argued that the systematic implementation of scenario modeling contributes to the formation of predictive flexibility, strategic vision, the ability to take into account the context, the ability to prevent pedagogical risks, and the readiness to work in conditions of uncertainty. As a result, a digitally oriented reflective environment acquires the function of a "simulator of the future", where future teachers practice pedagogical actions and predict their possible consequences.

Keywords: education, environmental approach, professional training, future teachers, digitally oriented reflective educational environment, educational process, educational institutions, functions, future teachers, forecasting, predictive activity, scenario modeling, digital tools, cognitive technologies.

Вступ. Глобальні процеси цифрової трансформації суспільства і перехід до моделей випереджального розвитку зумовлюють докорінну зміну парадигми педагогічної освіти, де освітній простір поступово перетворюється на динамічне, нелінійне, технологічно насичене середовище, що вимагає від майбутнього вчителя адаптивності, здатності до передбачення, конструювання та проектування освітніх сценаріїв майбутнього. У контексті реалізації державної політики цифровізації освіти України, зокрема положень Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року, проблема формування прогностичних здатностей педагога набуває стратегічного значення. Сучасний учитель повинен інтегрувати цифрові технології в освітній процес, прогнозувати педагогічні результати їх використання, оцінювати ризики цифрового впливу, моделювати індивідуальні освітні траєкторії учнів в умовах невизначеності та швидкоплинності змін. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах кризової та післякризової трансформації освітніх систем, що пережили виклики пандемії, масовий перехід до дистанційних і змішаних форматів навчання, продовжують існувати в надскладних умовах воєнного стану. У зв'язку з цим принципово нової якості набуває поняття цифрово зорієнтованого рефлексивного освітнього середовища як такого, що не забезпечує доступ до цифрових ресурсів, інтегрує інструменти аналітики навчальних даних, механізми зворотного зв'язку, цифрові портфоліо, середовища моделювання та педагогічного прогнозування. Необхідність теоретичного обґрунтування та практичного

проектування цифрово зорієнтованого рефлексивного освітнього середовища як умови формування в майбутніх учителів здатності до прогнозування в освітній діяльності визначається також суперечністю між зростаючими вимогами до прогностичної функції педагога та недостатньою розробленістю педагогічних механізмів її формування у системі вищої освіти.

Метою і завданнями статті є розкриття сутності, значення, визначення функціональних характеристик і шляхів впровадження цифрово зорієнтованого рефлексивного освітнього середовища ЗВО щодо підготовки майбутніх учителів до прогнозування в освітній діяльності.

Методи та методики дослідження. У дослідженні використано теоретичний аналіз і синтез, порівняльно-системний метод, функційний аналіз, а також метод наукової інтерпретації та узагальнення передового педагогічного досвіду й практики викладання у закладах вищої освіти.

Результати та дискусії. Наукові дослідження останніх років засвідчують зростання інтересу до проблем цифрової педагогіки (В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [1] та ін.), освітньої аналітики та прогностики (Т. Койчева, Фань Пейсі [4] та ін.), моделювання та розвитку soft skills (А. Гадері, С. Саїдіан [6], Н. Максименко, Н. Салига [3] та ін.), реалізації середовищного підходу (А. Арамян, А. Бандура, Н. Гречаник, А. Єгано [5], Е. Заредінова [2] та ін.). Водночас питання інтеграції рефлексивних механізмів у цифрове освітнє середовище як умови формування саме прогностичної здатності майбутнього

вчителя залишаються фрагментарно висвітленими. Більшість досліджень зосереджується або на технологічному аспекті цифровізації, або на психологічних механізмах рефлексії, не поєднуючи їх у цілісну педагогічну модель.

Е. Заредінова розглядає освітнє середовище як «багаторівневу систему умов та можливостей, що забезпечують професійно-особистісне формування майбутнього педагога» [2, с. 42]. Цифрове освітнє середовище навчальних закладів розглядається як «упорядкований набір компонентів для розвитку та саморозвитку просторово розподілених суб'єктів педагогічної комунікації та інформаційної взаємодії, опосередкованої інформаційно-комунікаційними технологіями» [6, с. 206]. Автори підкреслюють його інтегрований (поєднує технології, зміст навчання, організаційний механізм та управління освітнім процесом) та системний характер і виокремлюють такі ключові умови, без яких середовище не може бути ефективним: гарантований доступ до глобальної мережі інтернет та ресурсів локальної освітньої мережі, інформаційних каналів і бібліотечних цифрових ресурсів; можливість практичного використання комунікаційних та інформаційних технологій у навчанні; підвищення якості подачі навчального матеріалу через застосування цифрових технологій діяльнісного типу та методів проектнодослідницької діяльності.

Спираючись на положення теорії освітнього середовища, концепції цифровізації вищої освіти та ідеї рефлексивної педагогіки, цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище ЗВО трактуємо як цілісну, відкриту, динамічну систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу, цифрових інструментів і рефлексивних механізмів, спрямовану на формування прогностичної здатності майбутнього вчителя.

Вищезазначене дає змогу розглядати цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище закладу вищої освіти як багатовимірну педагогічну систему, що інтегрує технологічні, змістові, організаційні та особистісно-рефлексивні складники професійної підготовки майбутніх учителів.

У структурі досліджуваного середовища виокремлюємо п'ять взаємопов'язаних склад-

ників. Ціннісно-цільовий відображає стратегічні орієнтири професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах цифрової трансформації освіти та задає смисловий вектор функціонування всіх інших складників середовища. Його зміст визначається орієнтацією на випереджальний характер педагогічної діяльності визнанням прогнозування як інтегральної професійної якості; настановою на рефлексивність як механізм професійного саморозвитку; інтеграцією принципів академічної доброчесності та цифрової етики.

Цифрово-технологічний складник охоплює інфраструктуру, інструментарій і цифрові сервіси, що забезпечують освітній процес та розглядаються як когнітивні та рефлексивні медіатори професійного становлення майбутніх педагогів. До його складу входять системи управління навчанням; платформи дистанційного та змішаного навчання; інструменти освітньої аналітики; цифрові портфоліо; сервіси моделювання педагогічних ситуацій; середовища проектної та колаборативної діяльності тощо.

Змістово-методичний складник середовища, що розглядається, визначає зміст і способи організації освітньої діяльності та відіграє роль операціоналізації здатності до прогнозування в конкретних навчальних практиках. Він передбачає інтеграцію прогностичних завдань у зміст освітніх компонентів; використання кейс-методу з елементами педагогічного передбачення; упровадження сценарного моделювання освітніх ситуацій; застосування проектного та проблемно зорієнтованого навчання; розроблення цифрових симуляцій педагогічної діяльності тощо.

Рефлексивно-аналітичний складник є системоутворювальним для досліджуваного середовища, оскільки сприяє розвитку метакогнітивних умінь, самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності, аналізу освітніх даних, забезпечує цифрову фіксацію професійного зростання та формування індивідуальної траєкторії розвитку. Зазначимо, що рефлексивність у цифрово зорієнтованому середовищі набуває нової якості завдяки використанню інструментів аналітики, які дають змогу здійснювати і ретроспективний, і перспективний аналіз професійно-педагогічних дій.

Суб'єктно-комунікативний складник охоплює взаємодію суб'єктів освітнього процесу в цифровому просторі й передбачає партнерську модель взаємодії «викладач – студент», мережеву колаборацію, фасилітацію педагогічного діалогу та розвиток культури цифрової комунікації.

У цьому вимірі цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище ЗВО виступає системною педагогічною умовою, що забезпечує інтеграцію цифрових інструментів з механізмами професійної рефлексії; формування прогностичного мислення через моделювання освітніх ситуацій; розвиток здатності до стратегічного планування освітнього процесу; конструювання індивідуальних професійних траєкторій майбутніх учителів; підготовку до діяльності в умовах нестабільності та технологічної невизначеності.

Таке розуміння розкриває простір для функційної характеристики цифрово зорієнтованого рефлексивного освітнього середовища ЗВО. Функційний аналіз дав змогу визначити провідні функції досліджуваного середовища, що безпосередньо забезпечують формування здатності майбутніх учителів до прогнозування, як-от:

- прогностична функція, реалізація якої відбувається через моделювання педагогічних ситуацій, сценарне проектування, аналіз альтернативних освітніх рішень тощо;
- рефлексивна функція, що забезпечує осмислення майбутніми педагогами власної діяльності, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та формування здатності до антиципації результатів педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- аналітична функція, пов'язана з використанням освітньої аналітики, інтерпретацією цифрових даних і прийняттям обґрунтованих педагогічних рішень;
- моделювально-проектувальна функція, спрямована на конструювання освітніх стратегій, індивідуальних траєкторій та прогнозування динаміки навчальних досягнень;
- адаптивна функція, що забезпечує гнучкість освітнього процесу та здатність до коригування педагогічних рішень у змінних умовах.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів створення цифрово зорієнто-

ваного рефлексивного освітнього середовища не обов'язково потребує масштабної інституційної реорганізації. Значний потенціал трансформації зосереджений у професійній діяльності викладача, який інтегрує цифрові інструменти та рефлексивні практики у власний курс.

Розкриємо шляхи такої трансформації більш докладно. Першим кроком є зміна дидактичної логіки дисципліни, набуття нею прогностичного виміру без зміни навчального плану, але зі зміною педагогічної оптики так, щоб кожна тема завершувалася прогностично-рефлексивним завданням, виконання якого дає змогу відповісти на такі запитання:

- які можливі наслідки вибраної педагогічної стратегії;
- як зміниться освітній результат за інших умов;
- які ризики може виникнути у цифровому класі?

Важливим також убачається використання доступних цифрових інструментів, а саме: систем управління навчанням та цифрових освітніх платформ (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams for Education тощо), спільних онлайн-дошок (Miro, Mural, Jamboard), електронних портфоліо, цифрових опитувальників (Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot!, Quizizz тощо), мультимедійних та візуалізаційних засобів (Canva, Genially, Prezi, Screencast-O-Matic, OBS Studio), вбудованих відео/аудіофункцій Teams, Zoom, Google Meet тощо), інструментів для аналізу й аналітики успішності та прогнозування (табличні процесори Excel, Google Sheets, інструменти Learning Analytics LMS; Python або Google Colab). Наприклад, після виконання кейсу студенти не лише отримують оцінку, але й заповнюють коротку цифрову форму, завдяки якій усвідомлюють, який результат очікували, який отримали, що могло б змінити ситуацію, які наслідки матиме інше рішення.

Важливим кроком є створення цифрового рефлексивного простору курсу, що включає ведення студентами рефлексивних блогів, створення накопичувального цифрового портфоліо професійних рішень, проведення регулярних «прогностичних сесій» після практичних занять, організацію мінідослі-

джен з аналізу навчальної динаміки групи тощо. У цьому процесі викладач виступає як фасилітатор прогностичного мислення через демонстрацію зразків аналітичного мислення, коментування можливих освітніх ризиків і проблем, моделювання альтернативних педагогічних рішень, а також публічний аналіз власних професійних помилок, що формує атмосферу інтелектуальної безпеки, у якій прогнозування стає природною частиною навчальної діяльності.

Суттєву потужність має інтеграція сценарного педагогічного моделювання, що ґрунтується на визнанні того, що освітній процес є складною відкритою системою, педагогічне рішення має багатовекторні наслідки, професійна діяльність учителя відбувається в умовах невизначеності, прогнозування є інтегративною функцією мислення [3; 6]. Воно реалізується в межах навчальних занять через цифрові педагогічні кейси з відкритим фіналом, варіативні сценарії розвитку уроку, рольові онлайн-симуляції, аналіз реальних освітніх ситуацій з пропозицією альтернативних прогнозів, а також передбачає створення навчальних ситуацій, що імітують реальну складність професійно-педагогічної діяльності та стимулюють здобувачів вищої педагогічної освіти до аналізу альтернатив. Першим етапом є конструювання проблемної ситуації, у ході якого викладач створює цифровий кейс, що містить опис педагогічного контексту, вихідні умови (рівень учнів, формат навчання, ресурсні обмеження), потенційні ризики та проблеми (мотиваційні, комунікативні, цифрові), «точку» педагогічного вибору. Кейс має бути відкритим і не містити прихованої «правильної» відповіді. Наголосимо на тому, що важливо, щоб завдання передбачали не «правильну відповідь», а кілька можливих траєкторій з різними наслідками. Саме робота з варіативністю є основою формування здат-

ності до прогнозування в освітній діяльності. На відміну від традиційного кейс-методу, який передбачає пошук оптимального рішення, сценарне моделювання акцентує увагу на варіативності, невизначеності та нелінійності педагогічних процесів. Саме ця нелінійність створює умови для розвитку здатності до прогнозування.

Другий етап включає проєктування альтернативних сценаріїв, упродовж якого майбутні педагоги працюють у групах або індивідуально, розробляючи: сценарій А – традиційне рішення; сценарій В – інноваційне рішення; сценарій С – адаптивне/компромісне рішення; сценарій D – ризиковане, але потенційно продуктивне рішення. Кожен сценарій описується за структурою, що вміщує дані про заплановані дії, очікуваний короткостроковий результат, можливі довгострокові наслідки, потенційні ризики й альтернативи у разі негативного розвитку подій.

На завершальному етапі відбувається прогностична рефлексія, що передбачає використання цифрових інструментів (форми, онлайн-дошки, LMS) для фіксації прогнозів. Упродовж цього етапу здійснюються порівняльний аналіз сценаріїв, виявлення прихованих наслідків, обговорення «ефекту відкладеного результату» й аналіз впливу контексту на динаміку подій. Саме на цьому етапі формується зв'язок між рефлексією та прогнозуванням.

Висновки. Отже, цифрово зорієнтоване рефлексивне освітнє середовище ЗВО постає як багаторівнева педагогічна система, у якій структурні складники забезпечують організаційну цілісність, а функційні характеристики визначають його динаміку та результативність. Їх взаємодія створює умови для переходу від репродуктивної моделі підготовки вчителя до прогностично зорієнтованої, що відповідає сучасним суспільним запитам.

Список використаних джерел

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. Вип. 1. С. 27–36.
2. Заредінова Е. Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2017. № 16. С. 35–45. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2017.16.175948>.
3. Максименко Н., Салига Н. Моделювання педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5:*

Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79 (т. 1). С. 183–186. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.39>.

4. Койчева Т., Фань Пейсі Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 85. С. 35–39. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>.
5. Hrechanyk N., Eganov A., Bandura V., Aramyan A., Shijia H. Digital educational environments: strategies and tools for training competent professionals. *Amazonia Investiga*. 2023. № 13 (76). С. 202–216. DOI <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.16>.
6. Saeedian S., Ghaderi A. Scenario-based classroom context mode: Reshaping non-native teachers' decision-making and pedagogical reasoning. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2023. № 8. Art. 36. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00208-2>.

References

1. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Current tasks of digital transformation of education]. *Visnyk kafedry YuNESKO "Neperervna profesiina osvita XXI stolittia" – Bulletin of the UNESCO Chair "Continuing Professional Education of the XXI Century"*, 1, 27–36 [in Ukrainian].
2. Zaredinova, E. (2017). Sutnisna kharakterystyka seredovyschnoho pidkhodu do suchasnoi vyshchoi osvity [Essential characteristics of the environmental approach to modern higher education]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, (16), 35–45. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2017.16.175948> [in Ukrainian].
3. Maksymenko, N., & Salyha, N. (2021). Modeliuvannia pedahohichnykh sytuatsii u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [Modeling pedagogical situations in the process of professional training of future higher education teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 79 (1), 183–186. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.39> [in Ukrainian].
4. Koicheva, T., & Fan Peisi. (2022). Prohnostrychna diialnist u rakursi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Prognostic activity in the context of professional training of future music teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 85, 35–39. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7> [in Ukrainian].
5. Hrechanyk, N., Eganov, A., Bandura, V., Aramyan, A., & Shijia, H. (2023). Digital educational environments: Strategies and tools for training competent professionals. *Amazonia Investiga*, 13 (76), 202–216. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.16> [in English].
6. Saeedian, S., & Ghaderi, A. (2023). Scenario-based classroom context mode: Reshaping non-native teachers' decision-making and pedagogical reasoning. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, Article 36, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00208-2> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ХВИЛИНИ МОВЧАННЯ (ВШАНУВАННЯ) У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КИЄВА СТАНОМ НА КІНЕЦЬ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Косова А. В.

практичний психолог II кваліфікаційної категорії
Дошкільного навчального закладу №655

Управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації

Краєва О. А.

кандидат психологічних наук,
незалежний дослідник,

практичний психолог I кваліфікаційної категорії
ORCID ID: 0000-0001-9681-9966

Статтю присвячено вивченню стану імплементації вихователями хвилини мовчання (вшанування) у закладах дошкільної освіти Києва станом на кінець четвертого року повномасштабної війни. Дослідження базується на засадах авторського опитувальника, охоплює вивчення міри ефективності запровадження хвилини вшанування та труднощів із якими стикаються фахівці. порушено питання впливу віку дошкільників на розуміння сенсу проведення хвилини вшанування та психологічної здатності її витримувати. Описано поведінкові реакції, особливості емоційного стану дітей під час імплементації й повернення до навчальної та/або ігрової діяльності. Окрему увагу приділено оголошенню та завершенню вихователями хвилини вшанування за допомогою «своєрідної ритуалізації». Констатовано три тенденції оголошення хвилини вшанування: перша – своєчасне попередження з метою психологічної підготовки дошкільників, надання інструкцій дій, додаткове пояснення сенсу; друга – уникнення попередження, збирання дітей для проведення; третя – за допомогою зовнішнього стимулу (спеціального вербального сигналу чи оголошення про початок (гучномовець, звук на телефоні, будильник)). Виявлено, що дошкільникам раннього, молодшого та середнього віку порівняно не лише з більш зрілими в психологічному сенсі старшими дітьми, але й тими, хто має рідних військових та/або ж тими, хто має досвід переживання втрати члена родини, складно зрозуміти сенс хвилини вшанування та витримувати її, що ще раз підкреслює важливість врахування вікових психологічних особливостей під час запровадження подібного роду заходів, які безперечно мають сакральний характер. Наголошено на переорієнтації сенсових аспектів попередньо уживаної назви «хвилина мовчання» на більш дотичну назву «хвилина вшанування», що включає в себе психологічно інтимну дію, спрямовану на вшанування пам'яті Героїв російсько-української війни.

Ключові слова: дошкільний вік, експертна оцінка, ідентичність дошкільника, імплементація хвилини мовчання (вшанування), ранній вік, хвилина вшанування (ХВ), хвилина мовчання (ХМ).

Kosova A. V., Kraieva O. A. Expert Evaluation of the Peculiarities of Implementing a Minute of Silence (Commemoration) in Preschool Education Institutions of Kyiv as of the End of the Fourth Year of the Full-Scale War

The article is devoted to the study of the state of implementation of the minute of silence (commemoration) by educators in preschool education institutions of Kyiv as of the end of the fourth year of the full-scale war. The research is based on the principles of an author-designed questionnaire and includes an examination of the effectiveness of introducing the minute of commemoration as well as the difficulties faced by specialists. The issue of the influence of preschool children's age on understanding the meaning of holding a minute of commemoration and their psychological ability to endure it is raised. Behavioral reactions and features of children's emotional state during the implementation of the minute and the return to educational and/or play activities are described. Particular attention is paid to the announcement and completion of the minute of commemoration by educators through "a unique ritualization."

Three tendencies in announcing the minute of commemoration have been identified: the first one is a timely advance notice aimed at psychological preparation of preschoolers, providing instructions for actions, and additional explanation of the meaning; the second tendency is an avoidance of advance notice, with

children being gathered directly for the procedure; the third one is through an external stimulus (a special verbal signal or an announcement of the beginning via loudspeaker, phone sound, alarm, etc.). It has been found that preschoolers in the early, younger, and middle age group compared not only to older children who are more psychologically mature but also to those who have family members in the military and/or those who have experienced the loss of a family member find it more difficult to understand the significance of a moment of remembrance and to sustain it, which once again underscores the importance of taking age-related psychological characteristics into account when implementing such events, which undoubtedly have a sacred nature. Emphasis was placed on reorienting the semantic aspects of the previously used term “minute of silence” toward the more appropriate term “minute of commemoration”, which encompasses a solemn act aimed at honoring the memory of the heroes of the Russian-Ukrainian war.

Keywords: preschool age, expert evaluation, preschooler identity, implementation of the minute of silence (commemoration), early age, minute of commemoration (MC), minute of silence (MS).

Вступ. Наш науковий інтерес до теми дослідження базується не лише на бажанні досліджувати вищезазначене явище, але й на законодавчих ініціативах та наказах МОН України, Департаменту освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації), Управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації, акцент уваги яких спрямовано на обов'язковій реалізації ідеї щоранкової хвилини мовчання в закладах освіти всіх рівнів (наказ від 01.12.2025) [3, 4, 6, 7].

Враховуючи, що поставлена задача станом на четвертий рік повномасштабної війни у країні, в сучасному контексті немає чітко зазначених дослідницьких шляхів та дотепер залишається нерозробленою, значний науковий інтерес викликають певні стратегії та авторські підходи впровадження адміністрацією закладів дошкільної освіти (ЗДО) міста Києва та вихователями контексту імплементації хвилини мовчання, зважаючи на фактор війни, який суттєво обтяжує здійснення педагогічної діяльності. Так, ґрунтуючись на вищезазначене, виникла непереборна ідея дослідити стан імплементації хвилини мовчання (ХМ) із подальшою розробкою певних рекомендацій для вихователів ЗДО щодо психологічного супроводу дошкільників під час її організації.

Одночасно, як і в будь-якому дослідженні, бажано було б визначити чіткі дефініції, в межах яких здійснюється та чи та розвідка. В нашому випадку маємо справу із поняттям «хвилина мовчання» (ХМ), яке бере свій початок від періоду завершення другої світової війни та переважно майже восьмидесятирічного уживання під час колоніального

минулого та пригнічення української державності сусідньою державою рф (в минулому московією). Вважаємо за необхідне переорієнтувати сенс зазначеного поняття «хвилина мовчання», яке власне акцентує стан мовчання та деякою мірою може актуалізувати певну психологічну безпорадність, на більш підходящу, з нашої точки зору, дефініцію «хвилина вшанування», яка транслює чітку закладену стратегію-дію, спрямовану на вшанування пам'яті захисників України, її Державності та української Нації. Таким чином, у подальшому описі експертних результатів пропонуємо вживати дефініцію «хвилина вшанування» (ХВ).

Методи та методики дослідження. Задля вивчення експертних думок нами було застосовано авторську анкету, складену з двох частин: перша включала дослідження стану імплементації хвилини вшанування у ЗДО міста Києва, інша була пов'язана з вивченням дієвих технік імплементації.

У загальному описовому еквіваленті, можна зазначити, що перша частина була спрямована на вивчення поведінкових особливостей і емоційних реакцій дошкільників під час проведення хвилини вшанування (ХВ), наявності утруднень не лише під час організації, але й повернення вихованців ЗДО до навчальної та/або ігрової діяльності; друга ж спрямована як на дослідження ефективної, на думку фахівців, форми проведення хвилини вшанування серед дошкільників 3–4 та 5–6 років, так і на виявлення наявності «своєрідних ритуалів» на початку, наприкінці та повернення до початкової та/або ігрової діяльності. Доречним буде зазначити, що експертні результати, отримані в другій частині застосованої анкети, будуть представлені

у тексті наступної статті, присвяченій опису результатів ефективного формату запровадження хвилини вшанування у ЗДО та оптимальним психологічним рекомендаціям супроводу процесу імплементації.

Загальною метою нашого дослідження стало детальне вивчення особливостей імплементації хвилини мовчання (вшанування) (ХВ) у закладах дошкільної освіти та педагогічних підходів її впровадження серед дошкільників.

Отже, експертна оцінка особливостей імплементації хвилини вшанування здійснювалася на базі таких закладів дошкільної освіти Дніпровського району міста Києва: ЗДО №554, ЗДО №655, ЗДО №501, ЗДО №319, ЗДО №412 та ЗДО №381. Вибірка складала 39 вихователів різних груп ЗДО та інших педагогічних працівників. Так, у дослідженні взяли участь такі експерти: 21 вихователь старших та середніх груп (працює з дітьми 4–5 років; 5–6 р.), 10 вихователів молодших та ясельних груп (робота з дітьми 1,5–3 років; 3–4 р.), 3 вихователі різновікової групи (3–5 р.) та п'ять інших фахівців, таких як інструктор із фізкультури, музичний керівник, керівник гуртка тощо.

Результати експертної оцінки. В описі результатів варто зазначити, що розроблена та імплементована анкета складалася з 21 питання, яке було спрямовано на вивчення: суб'єктивної оцінки запровадження ХВ у ЗДО; труднощів із якими безпосередньо стикаються педагоги під час; особливостей поведінкових реакцій і емоційного стану дітей; складнощів повернення дітей до навчальної та/або ігрової діяльності; впливу віку дошкільників на розуміння сенсу проведення хвилини вшанування, здатності її витримувати; «своєрідної ритуалізації» оголошення, завершення хвилини та повернення дітей до навчальної та/або ігрової діяльності.

Опис результатів імплементації хвилини вшанування у ЗДО м.Києва. Згідно отриманих експертних результатів 43,6% вихователям вдається на 100% імплементувати хвилину вшанування серед дошкільників, 17,9% – на 90–95%, 12,8% – на 80–85%, 10,3% – на 70%, 7,7% – на 50%, по 2,6% – на 60%, 20% та 0%. Так, відповідно суб'єктивних оцінок, зага-

лом 66% фахівців переважно вдається впровадити ХВ (хвилину вшанування). В результаті інтерпретації на початку, було помічено суб'єктивну схильність надання вихователями соціально бажаних відповідей щодо своєї здатності впровадження хвилини вшанування, але в подальшому зазначалися об'єктивні труднощі, з якими стикаються фахівці, до прикладу: складність пояснення дітям змісту та сенсу проведення хвилини вшанування (за цієї умови обирається варіант організації тиші без додаткових вербальних прояснень), утруднення повернення дітей до ігрової та/або навчальної діяльності, складність психологічно витримати хвилину вшанування дошкільниками.

Труднощі з якими стикаються фахівці під час хвилини вшанування. На противагу вищезазначеному, 44% вихователів у подальших відповідях на питання анкети описували труднощі, пов'язані із віковими психологічними особливостями дітей: «Діти не зовсім розуміють для чого це потрібно, вони ще зовсім цього не усвідомлюють і дітям в цьому випадку це не потрібно!», «Діти не розуміють на належному рівні цього дійства, хочуть спілкуватися, гратися», «Деякі діти гіперактивні. Їм все дається важко. Вони постійно в русі», «Нестійкість психічних процесів, несформованість довільності», «Дітям раннього віку притаманна емоційна нестабільність й підвищена чутливість, тому пояснити символічний зміст події досить непросто», «В силу дошкільного віку діти не витримують стояти без діла, по іншому я це назвати не можу», «Молодші діти важче перемикаються на активну діяльність після тиші», «Відволікаються, іноді розмовляють». Таким чином, як бачимо, для незрілих у психологічному сенсі дошкільників (від 1 до 4 років) та дітей із особливими освітніми потребами (ООП) вкрай важко не лише зрозуміти сенс дійства, що проводиться, але й неможливо психологічно витримати в силу свого раннього віку та несформованої регуляторної функції психіки, що опосередковано особливостями розвитку психіки дошкільника [5, 8].

З цієї групи виокремлюються 18% педагогів, які описують зовнішні труднощі в організації дітей під час хвилини вшанування:

«Немає опалення, в садочку холодно, діти постійно на стресі через повітряні тривоги», «Залежить від настрою дітей, від світла, від попередньої ночі. Діти мають свій темп», «Інколи потрібен додатковий час для того, щоб повернути групу до ритму занять» і «Викликає стрес у дітей».

Із загальної вибірки виділяється група в 10% педагогів, які вважають узагалі недоцільним проведення хвилини вшанування у ЗДО та описують це так: «Чесно, важко відповісти бо дітям в такому віці це непотрібно і не лише в групі від 3–4 років. Я вважаю, що це вже для дітей більш старшого віку», «Не проводити хвилину мовчання у ЗДО зовсім, це недоречно!», «Не бачу сенсу взагалі втілювати хвилину мовчання у ДНЗ». Отже, незначна кількість педагогів вказує на недоречність впровадження ХВ у дитячому колективі, враховуючи психологічні особливості дітей раннього, молодшого віку та педагогічну недоцільність ритуалу пам'яті серед зазначеної групи дошкільників.

Особливості поведінкових реакцій і емоційного стану дітей під час проведення хвилини вшанування. Трохи більше ніж половина вибірки (56%) відзначає повагу, розуміння та умовне свідоме ставлення серед поведінкових реакцій дошкільників під час впровадження хвилини вшанування: «Діти відносяться з повагою до хвилини мовчання», «Діти 5–6 років більш чітко розуміють що це таке» та «Діти свідомо вшановують пам'ять загиблих». У подальшому аналізі експертних відповідей стане зрозумілим, що побідний опис позитивних поведінкових аспектів стосуватиметься переважно старших дошкільників, які входять у запроваджений процес імплементації ХВ більш зрілими з психологічної точки зору.

Майже половина вибірки (49% педагогів) акцентувала увагу на прояві переважно спокою та зосередженості, серйозності, задумливості під час імплементації: «Практично всі дітки спокійні та зосереджені», «Ні, діти не виражають особливі емоції», «Діти стають більш серйозними», «Діти перебувають у спокійному стані, зосереджено слухають метроном і дотримуються тиші», «Зосереджені, деякі кладуть ручку на груди», «Стають

стриманішими», «Організовані», «Діти заспокоюються, задумуються. Стають більш спокійними і врівноваженими».

Що стосується змін емоційного стану дітей, то 23% вихователів помітили сум, прояви тривожності, навіть плач серед дошкільників: «Стають серйозні, похмурі», «Діти розуміють, відчувають сум», «Схвильовані, деякі можуть заплакати», «Відчувають сум, вдячність, причетність до єдиної великої родини, єдність у дитячому колективі», «Тривожність...», «Діти не посміхаються, засмучені, серйозні», «Можуть розплакатись». Подекуди діти проявляють рухову та вербальну активність, розгубленість, реагують емоційно, настрій дітей змінюється, поведінка під час хвилини мовчання залежить від настрою: «Рухова та вербальна активність, розгубленість», «Важко гіперактивним дітям», «Відволікаються, іноді розмовляють», «... починають емоційно голосно говорити», «Це викликає купу емоцій. Буває що і негативних», «Поведінкова реакція у дітей залежить від їх настрою, емоційного стану», «Змінюється настрій дітей», «Розгубленість і нерозуміння такого впровадження в очах дітей».

Окремо 13% фахівців помітили наявність у дітей, родичі яких служать у війську або загинули через війну, прояву більшою мірою серйозності, розуміння сенсу хвилини вшанування, таких емоційних станів: задумливості, суму, поваги: «Ті діти, у яких родичі служать, ставляться дуже серйозно, інші сприймають, як ритуал», «Є діти у яких загинув тато!! Діти сумують», «...Деякі дуже сильно, з повагою стоять на хвилині. Та виконують гімн. І як потім я з'ясувала, це діти, у яких рідні служать у війську», «Вони зразу всі підіймаються, праву руку кладуть в області серця, на лицях деяких відчувається співпереживання, так як їх батьки зараз захищають нашу Державу», «Так. Зміни в емоційному стані. У деяких дітей виникає легка задумливість, особливо у тих, чиї родичі служать». Таким чином, як бачимо, дошкільники, рідні яких служать у війську та/або втратили близьких через війну, транслують вищий рівень розуміння сенсу хвилини вшанування, проявляють задумливість під час впровадження, демонструють повагу та ініціативу у дотриманні

(зі спостереження, діти старших груп самі стають у коло, виконують дії, без додаткових пояснень чи акценту на дотриманні) [1].

Так, у порівнянні з більш зрілими у психологічному сенсі дітьми, тими, хто має емпіричний досвід переживання втрати члена родини, дошкільникам раннього, молодшого та середнього дошкільного віку складно зрозуміти сенс хвилини вшанування та витримувати її, що ще раз підтверджує вікові психологічні особливості [5, 8].

В свою чергу не можемо не долучитися до цілковито виважених думок фахівців, які зазначають, що: «До впровадження хвилини мовчання потрібно підходити делікатно та професійно», «Так, чим менші діти, тим складніше витримати тишу, а також складно, якщо є в групі діти з ООП (особливими освітніми потребами)», «Діти різного віку по різному сприймають впровадження хвилини мовчання».

Вплив віку на розуміння сенсу проведення хвилини вшанування. Так, вихователі, які працюють із більш зрілими у психологічному сенсі дітьми (вихованці середніх та старших груп) зазначають, що діти сприймають хвилину вшанування як ритуал і автоматично виконують відповідні дії: «Вони зразу всі підіймаються, праву руку кладуть в області серця, на лицях деяких відчувається співпереживання, так як їхні батьки зараз захищають нашу Державу», «Зосереджені, деякі кладуть ручку на груди», «Повіdomляю, що зараз хвилина мовлення і всі встають, руку кладуть на груди», «Вони знову йдуть гратися або займаються своїми справами. Це для них умовний рефлекс. Бо так треба. Діти дуже швидко переключаються»; або ж виявляють розуміння сенсу хвилини вшанування («Діти свідомо вшановують пам'ять загиблих», «Відносяться з повагою до хвилини мовчання», «Відчувається їхнє розуміння і бажання взяти участь», «Діти розуміють, відчувають сум», «Розуміють, чому має бути хвилина мовчання», «Відчувають сум, вдячність, причетність до єдиної великої родини, єдність у дитячому колективі», «Відчувається по їх поведінці, що вони роблять це з розумінням і повагою, наші діти вже добре відчувають, що таке війна!!!», «Діти цієї вікової категорії більш чітко розуміють що таке хвилина мовчання»,

«Діти сприймають хвилину мовчання з повагою», «Діти сприйняли позитивно, наслідують дорослих із задоволенням», «Їм подобається, а багато з них із розумінням ставляться до цієї традиції», «Одні дотримуються тиші, розуміють, а іншим важко»).

Окрім того, старшим дошкільникам (5–6 років) легше витримувати хвилину вшанування та саме вони виявляють вищий рівень розуміння її сенсу, транслиють своєю поведінкою повагу під час хвилини вшанування, у порівнянні із дітьми раннього та молодшого віку (1,5–4 роки).

У порівнянні з цим, вихователі, які переважно працюють із дітьми раннього та молодшого дошкільного віку (1,5–4 роки) наголошують на: складнощах у розумінні дітьми сенсу хвилини вшанування та її витримки, відволіканні дітей: «У мене різновікова група. Для деяких найменших дітей це «не серйозно»», «Відволікаються, хочуть гратись далі», «Не можна заставляти силою дітей у такому віці, буде тільки негативна дія на несформовану психіку дитини», «Діти раннього дошкільного віку потребують коротшого інтервалу, дотримання абсолютної тиші – нереальне», «Діти не зовсім розуміють для чого це потрібно, вони ще зовсім цього не усвідомлюють. І дітям в цьому випадку це не потрібно!», «Нестійкість психічних процесів, несформованість довільності», «Діти не розуміють на належному рівні цього дійства, хочуть спілкуватися, гратися», «Чим менші діти, тим складніше витримати тишу, а також складно, якщо є в групі діти з ООП (особливими освітніми потребами)», «Складно пояснити зміст дійства. Просто організувати тишу – легше», «Важко дошкільнят зібрати, поставити і заставити стояти мовчки, вони не сприймають це як виховний процес».

Через вищеописані суттєві складності у імплементації хвилини вшанування серед зазначених груп дошкільників, переважна більшість вихователів обирають проведення хвилини вшанування без додаткових пояснень, намагаючись організувати дітей аби вони посиділи в тиші, що теж спричиняє певні труднощі, оскільки діти відволікаються та виявляють бажання повернутися до ігрової діяльності або ж спілкування.

Як бачимо, дітям раннього, молодшого та середнього дошкільного віку у порівнянні з більш зрілими в психологічному сенсі старшими дошкільниками складно зрозуміти сенс хвилини вшанування та витримувати її, що ще раз наголошує на необхідності врахування вікових психологічних особливостей дітей дошкільного віку під час імплементації подібного роду заходів, які безперечно мають сакральний характер [5, 8].

Враховуючи вищезазначене, долучаємося до думки тієї вибірки педагогів (49%), які наголошують на важливості пояснення сенсу хвилини вшанування демонстрацією дорослим невербальної підтримки дітям («Якщо вихователь вірно і зрозуміло доніс до дітей сенс, то діти з розумінням ставляться. І це дуже зворушливо») та «зразку поведінки» під час хвилини вшанування («Діти наслідують дорослих, навіть міміку передають. Все ок!»). Із результатів спостереження, діти орієнтуються на погляд вихователя, наче намагаються переконатися чи правильно себе поведуть, або ж коли засмучені, очікують невербального схвалення; інколи фахівці можуть дивитися на дітей і кивати головою, іноді використовувати вказівний палець, щоб звернути увагу; діти більш зосереджені, проявляють серйозність та задумливість, коли вихователь щодня перед хвилиною вшанування пояснює важливість моменту.

Три тенденції оголошення дітям хвилини вшанування. У подальшому наш науковий інтерес було присвячено проясненню як саме відбувається оголошення вихователями хвилини вшанування та повернення дітей до навчальної та/або ігрової діяльності після її завершення.

Так, нами було помічено три тенденції оголошення дітям хвилини вшанування: перша – своєчасне попередження дітей про хвилину вшанування з метою психологічної підготовки та надання інструкцій до дій, додаткове пояснення сенсу проведення: «Діти, у вас є хвилинка, щоб закінчити свої справи! Я вас чекаю. У нас хвилина мовчання. Прошу підійти до мене. Діти підходять. Я кажу. Ставайте на край килима. Налаштовуйтеся. Деяких дітей приводжу за руки і ставлю поруч із собою», «Діти, будь ласка, прошу звернути

увагу на мене. Ми скоро почуємо спеціальний сигнал та проведемо хвилину в тиші. Дивіться на дорослих та робіть так само», «Дітям пояснюю, що зараз буде «тиха хвилинка», що у цей час люди мовчать, щоб вшанувати наших захисників, які роблять добро»; друга – уникнення попередження, збирання дітей для проведення ХВ (лише деякі педагоги додають вступне слово з поясненням її сенсу, переважна більшість – лише оголошують про початок): «Зараз ми на хвилину заспокоїмося, щоб згадати і вшанувати пам'ять про наших захисників, важливих для нашої країни людей», «Зараз такий особливий момент, коли ми дякуємо захисникам і вшановуємо пам'ять наших героїв», «Малюта, зараз ми станемо в кружечок, покладемо ручку на серце й послухаємо його», «Дітки, ми зараз вшануємо пам'ять загиблих у цій війні, зараз хвилина мовчання», «Діти давайте вшануємо пам'ять наших героїв...», «Дітки сідайте і посидьте тихенько, зараз буде хвилина мовчання», «Підійдіть до мене, зараз розпочнеться хвилина мовчання», «Запрошую дітей присісти до круглого столу де стоїть свічка», «Діти, увага! Приготувались до хвилини мовчання», «Вшануємо наших загиблих захисників», «Відаємо честь воїнам», «Підійдіть, будь ласка, до мене», «Діти, хвилина мовчання», «9 ранку, хвилина мовчання», «Діти, увага....», «Заставляємо встати і слухати, що є недоречним і неприпустимим».

Третя тенденція: діти чують спеціальний сигнал про початок хвилини вшанування (за допомогою гучномовця або звуку на телефоні, будильника): «Я не оголошую, у нас в садочку гучномовець оголошує «Хвилина мовчання!»». Діти ставлять руку на серце і стоять 20-30 секунд», «Коли включається мікрофон діти самі становляться на хвилину мовчання», «Включаю телефон, діти вже розуміють все», «Подається спеціальний сигнал» і наостанок «Діти чують годинник».

Враховуючи вищезазначені тенденції оголошення ХВ, лише 10% педагогів дотримуються першої стратегії, яка передбачає завчасне повідомлення дітей про її проведення, що забезпечує можливість психологічної підготовки, надання чітких інструкцій та додаткового пояснення сенсу; 69% фахівців – другої та 21% – третьої. Назагал, лише чверть педагогів

гів попередньо пояснює сенс проведення хвилини вшанування безпосередньо на початку запровадження. Найбільш вдалою, з нашої точки зору, можна вважати першу тенденцію, що дозволяє дітям не лише завершити інші розпочаті справи, але й психоемоційно підготуватися до моменту вшанування, що може сприяти налаштуванню на умовну передбачуваність процесу та його послідовність.

Опис «своєрідної ритуалізації» початку, завершення та повернення дітей до ігрової та/або навчальної діяльності. Як зазначено вище, експертна анкета охоплювала питання, які розкривають побудову фахівцями «своєрідної ритуалізації» початку й завершення хвилини вшанування, ритуалу повернення до ігрової та/або навчальної діяльності, оскільки зі спостереження було виявлено, що дітям як на початку ХВ, так і наприкінці, наче не вистачає додаткового стимулу або певного імпульсу.

Встановлено, що половина фахівців (51%) впроваджує «своєрідний ритуал» перед початком хвилини вшанування, до прикладу, «ритуал вдячності»: «Пояснюю дітям сенс хвилини мовчання, запрошую сісти в коло, закрити очі, покласти руку на серце і подумати про наших захисників», «Заздалегідь говорю про те, як ми вдячні кожному і кожній, хто захищає наше звичайне життя», «Сідаємо в коло і подумки дякуємо загиблим воїнам», «Включаю пісню «Ой, у лузі червона калина» (діти її дуже люблять)».

Подекуди вихователі включають звуковий сигнал, використовують годинник для наочності або оголошують про початок хвилини вшанування, відразу виконують дію, до прикладу: «Достатньо сигналу і діти вже знають, що хвилина мовчання», «Вмикаємо звуковий сигнал», «Ставимо великий годинник і діткам подобається рух секундної стрілки», «Включаємо загальну хвилину мовчання», «Діти увага! Зараз хвилина мовчання», «Стаємо в коло і слухаємо відлік», «Включаємо аудіозапис», «Діти стають один біля одного в шеренгу, прикладають руку до серця». Отже, 30% педагогів попередньо пояснюють дітям про важливість хвилини вшанування або створюють «ритуал вдячності» загиблим захисникам та захисницям, як і долучають співи патріотичних пісень по завершенні.

Як відомо, застосування «своєрідних ритуалів» або психологічних вправ [2], може тісно чи тією мірою стабілізувати психічну активність дітей. До прикладу, за умови пояснення важливості моменту вихователем, на кшталт: «Дітки, сьогодні ми з вами, як і кожного ранку зробимо маленьку паузу і вшануємо пам'ять наших загиблих воїнів. Наші герої до останньої хвилини свого життя боролися за наше мирне щасливе дитинство! За нашу рідну маленьку Україну!», діти проявляли зосередженість, серйозність, задумливість, інколи самостійно клали руки на серце, деякі – заплющували очі, що майже не спостерігалось, коли вихователь оголошував початок ХВ без додаткових пояснень.

Стосовно впровадження «своєрідного ритуалу» завершення хвилини вшанування, то лише 39% педагогів надали ствердні відповіді. Окрім того, було виявлено застосування фахівцями двох видів ритуалів на завершення ХВ: застосування патріотичного гасла, пісень (40%) та висловлення подяки, стабілізація емоційного стану дошкільників (60%).

Трохи менше ніж половина від загальної вибірки у 39% вихователів використовує патріотичне гасло на завершення хвилини вшанування, або прослуховують українські пісні, відповідно до бажання дітей: «Вихователь говорить: «Слава Україні». Діти відповідають: «Героям слава!», «Слухаємо українську пісню за вибором дітей», «Вшановуємо!! Пригадуємо».

Зі спостереження помічено, що внаслідок виконання такого ритуалу відразу після завершення ХВ, як: використання вихователем гасла «Слава Україні!» та відповідної реакції дітей «Героям Слава!» чи виконання дітьми гімну України (замість прослуховування через аудіозапис), у дітей піднімався настрій, вони починали проявляти активність і ставали більш уважнішими.

Трохи більше ніж половина від зазначеної вище вибірки у 39% педагогів висловлюють слова вдячності, обійми та певним чином стабілізують дошкільників, до прикладу, проводять по завершенні спокійне заняття, пригадують щось приємне, проводять бесіду: «Діти обіймають один одного», «Дякуємо всім!», «Невеликий стан спокою», «Після хви-

лини мовчання ще раз запитати, що ми робили і чому», «Згадуємо щось приємне», «Зосередження уваги» та «Слова вдячності».

Окрім того, застосування педагогами стабілізаційних дихальних вправ, вправ на зниження м'язової напруги [2], рухових ігор, вправи «Компліменти» (або ранкове коло) як ритуалу повернення до ігрової (або навчальної) діяльності після ХВ сприяє увазі дітей, емоційному розвантаженню, підняттю настрою, врівноваженості, активності та актуалізації пізнавального інтересу.

Стосовно повернення дітей до навчальної або ігрової діяльності після завершення хвилини мовчання, 18% вихователів висловлюють слова вдячності дітям та захисникам після завершення хвилини вшанування, деякі у поєднанні з проголошенням планів на день, проведенням короткої бесіди, заохоченням до продовження ігор, в які грали діти до початку ХВ: «Похвалити дітей за вшанування пам'яті. Що треба поважати, допомагати воїнам які захищають нас, нашу країну; що все буде добре, ми під надійним захистом нашої армії. Скоро буде перемога. Розповідаю про плани на сьогоднішній день», «Дякуємо нашим військовим за те, що ми можемо продовжувати грати, співати, займатися», «Хвалю дітей, кажу, що вони українці, сміливі, розумні, сильні, супер герої», «Дякую діткам, спокійно переходимо до інших тем», «Дякуємо. Продовжуйте, будь ласка свої ігри». Зазначений вище підхід можна умовно вважати «своєрідним ритуалом» початку ігрової (або навчальної) діяльності.

Крім того, 54 % педагогів впроваджують додаткові ритуали повернення дітей до навчальної та/або ігрової діяльності, як: фізкультхвилинка, обійми, проведення бесіди, прослуховування української пісні, кілька секунд тиші, спокійну гру на килимі, побажання гарного дня, посмішки один одному, звертання: «Слава Україні!», використання «ранкового кола», здійснення вільної ігрової діяльності: «Зазвичай, після хвилини мовчання, діти поступово повертаються до діяльності. Спочатку кілька секунд сидимо тихо, діти відкривають очі та включаються у заняття чи гру», «Після ХМ обіймаємося з дітьми, слухаємо пісню і через 1-2 хвилини розпочи-

наємо запланований вид діяльності», «Після закінчення вихователі кілька хвилин проводять спокійну гру на килимах або бесіди», «Кажу дітям, що ми вшанували пам'ять героїв, а тепер будемо займатись іншими справами», «Вітання, бажання гарного дня, посмішка один одному і обійми», «Звертаємося до всіх: «Слава Україні!», «Через деякий час запросити до заняття», «Більш спокійними заняттями та іграми», «Зазвичай проводимо ранкове коло», «А зараз ми повертаємося до ігор», «Не одразу, а після відпочинку», «Фізкультхвилинка».

Інша половина загальної вибірки (46% педагогів) відразу повертає дітей до виконання навчальної та/або ігрової діяльності з використанням короткого вступного слова в переважній більшості, або без нього: «У нас в 9.00 розпочинаються заняття, то в залежності від того чим ми займалися перед хвилиною мовчання, якщо не встигли прибрати іграшки, то наводимо лад в приміщенні і розпочинаємо заняття», «Дітей підгрупами забирають педагоги в свої кабінети! У нас садочок з вадами зору», «Кажу що хвилинка мовчання закінчилась і можна йти гратись», «Послухали сердечка і, – мерщій до гри!», «Дітки, повертаємося до своїх справ», «Запрошуємо діток на заняття», «Дітки тепер ідіть гратись», «Діти звикли».

Таким чином, «своєрідна ритуалізація» у вищенаведеному сенсі допомагає дошкільникам тією чи тією мірою немов би то зорієнтуватися у процесі імплементації хвилини вшанування, досягнути передбачуваність виховного процесу, створює умовне відчуття стабільності, певним чином підтримує емоційну рівновагу та пізнавальну активність під час подальших занять, сприяє емоційній саморегуляції і дозволяє деякою мірою, власне притаманною віковим психологічним особливостям дошкільника, усвідомити значення хвилини вшанування, полегшуючи переключення уваги та створюючи плавний перехід до зміни активності.

Висновки. По-перше, наголошено на переорієнтації сенсових аспектів попередньо вживаної із колоніального минулого Української державності назви «хвилинка мовчання» на більш дотичну назву «хвилинка вшанування»,

яка включає в себе сакральну та інтимну дію, спрямовану на вшанування пам'яті Героїв російсько-української війни.

По-друге констатовано, майже половина вибірки фахівців має труднощі впровадження хвилини вшанування у дитячих колективах.

Наголошено, дітям раннього, молодшого та середнього дошкільного віку у порівнянні з більш зрілими в психологічному сенсі старшими дошкільниками, складно зрозуміти сенс хвилини вшанування та витримати її, що ще раз робить наголос на врахуванні вікових психологічних особливостей дітей під час імплементації подібного роду заходів, які беззаперечно мають сакральний характер.

Виявлено, дошкільники, рідні яких служать у війську та/або ті, хто має досвід переживання втрати члена родини, в порівнянні з дітьми раннього, молодшого та середнього віку транслують вищий рівень розуміння сенсу хвилини вшанування, виявляють такі емоційні стани, як: задумливість, сум, повагу та ініціативу дотримання ХВ. Зміна емоційного стану під час хвилини вшанування може коливатися від суму, прояву тривожності, плачу, рухової і вербальної активності, розгубленості до прояву спокою, зосередженості, серйозності, задумливості, поваги та залежить не лише від зовнішніх умов впливу на психіку дошкільника, психологічного стану вихователя, вікових особливостей дитини, але й власне перебігу процесу імплементації хвилини вшанування.

Встановлено три тенденції оголошення хвилини вшанування: перша виражається

у своєчасному попередженню дітей із метою психологічної підготовки, наданні інструкцій до дій, додатковому поясненню сенсу; друга передбачає уникнення попередження, збирання дітей для проведення; третя зорієнтована на допомогу зовнішнього стимулу (спеціального сигналу про початок (гучномовець, звук на телефоні, будильник). Найбільш оптимальною є перша стратегія, яка надає можливість як психологічно підготуватися, так і певним чином сприйняти вербальну інформацію від фахівця, що налаштовує на важливості розуміння сенсу хвилини вшанування, на протидію автоматичному, заангажованому дійству, адже як відомо, будь-яка автоматично виконана дія не призводить до щирого розуміння процесу із нею пов'язаного, нівелює сенс та сакральне значення події, закодованої у символізації хвилини вшанування.

Виявлено, лише третина вихователів впроваджує у навчально-виховний процес «своєрідні ритуали», що сприяє допомозі дітям психологічно адаптуватися до впровадження ХВ, зниженню тривожності, емоційної напруги, відчуттю психологічної безпеки, оптимальному поверненню до звичної діяльності та нормалізації психоемоційного стану.

Перспективою подальших наукових досліджень є розкриття ефективного формату запровадження хвилини вшанування у закладах дошкільної освіти та оформлення оптимальних психологічних рекомендацій вихователям щодо психологічного супроводу імплементації хвилини вшанування.

Список використаних джерел

1. Косова А.В., Краєва О. А. Експертна оцінка психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дошкільників. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. Київ-Ніжин. 2020. №4. С.184–198.
2. Косова А.В., Краєва О.А. Психологічна підтримка життєстійкості вихователів під час війни: практ. посіб. (електронний варіант), Київ, 2025. 231с.
3. Наказ Департаменту освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) від 24.11.2025 №063-7273
4. Наказ Управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації від 02.12.2025 №103/44-3715
5. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
6. Про загальнонаціональну хвилину мовчання: Лист Міністерства освіти і науки України від 22.08.2025 р. № 1/17500-25.
7. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України: Указ Президента України від 16.03.2022 р. № 143/2022.

8. Сергієнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В.. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 376 с.

References

1. Kosova, A. V., Kraieva, O. A. (2020). Ekspertna otsinka psykholohichnykh osoblyvostei sotsialnoi, osobystisnoi, diialnisnoi identychnosti doshkilnykiv. Aktualni problemy psykholohii. [Expert assessment of psychological features of social, personal, and activity-related identity of preschool children]. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom 14: Metodolohiia i teoriia psykholohii. Kyiv-Nizhyn. №4. pp. 184–198. [in Ukrainian].
2. Kosova, A. V., Kraieva, O. A. (2025). Psykholohichna pidtrymka zhyttiistikiosti vykhovateliv pid chas viiny. [Psychological support of educators' resilience during the war]. Prakt. posib. (elektronnyi variant). Kyiv. P. 231. [in Ukrainian].
3. Nakaz Departamentu osvity i nauky vykonavchoho orhanu Kyivskoi miskoi rady (Kyivskoi miskoi derzhavnoi administratsii). [Order of the Department of Education and Science of the Executive Body of Kyiv City Council (Kyiv City State Administration)]. vid 24.11.2025 №063-7273 [in Ukrainian].
4. Nakaz Upravlinnia osvity Dniprovskoi raionnoi v misti Kyievi derzhavnoi administratsii. [Order of the Department of Education of the Dnipro District in Kyiv City State Administration]. vid 02.12.2025 №103/44-3715 [in Ukrainian].
5. Pavelkiv, R.V., Tsyhypalo, O.P. (2008). Dytiacha psykholohiia. [Child Psychology]. Navch. posib. Kyiv: Akademvydav. P. 432. [in Ukrainian].
6. Pro zahalnonatsionalnu khvylynu movchannia. [On the Nationwide Minute of Silence]. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 22.08.2025 r. № 1/17500-25. [in Ukrainian].
7. Pro zahalnonatsionalnu khvylynu movchannia za zahyblymy vnaslidok zbroinoi ahresii Rosiiskoi Federatsii proty Ukrainy. [On the Nationwide Minute of Silence for those killed as a result of the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine]. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 16.03.2022. № 143/2022. [in Ukrainian].
8. Serhiienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P., Pasieka, O. V. (2018). Vikova psykholohiia. [Age Psychology]. Navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. P. 376 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЕТИКА ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ШІ-СЕРВІСІВ

Кузьменко А. О.

кандидатка філологічних наук, доцентка,
докторантка кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені професора Є. Петухова
Херсонського державного університету
ORCID ID: 0000-0003-1189-1438

Бірюкова Д. В.

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів
ORCID ID: 0000-0002-1721-0122

Чижикова І. В.

старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів
ORCID ID: 0000-0003-2722-3257

У статті досліджено трансформації освітньо-наукового середовища в умовах цифровізації та інтеграції сервісів штучного інтелекту у процес викладання професійної іноземної мови. Актуальність дослідження полягає у необхідності розмежування етичного використання технологій штучного інтелекту (ChatGPT, Grammarly, DeepL та Microsoft Copilot) та розроблення практичних рекомендацій з дотримання академічної доброчесності. Метою дослідження є опис етичного використання сервісів штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками під час викладання професійної англійської мови. Об'єкт дослідження – імплементація сервісів штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками, предмет – етичні норми та ризики застосування технологій на основі штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками у процесі викладання професійної англійської мови. У дослідженні представлено компаративний аналіз політик використання штучного інтелекту у 25 закладах вищої освіти України. Встановлено, що університети перебувають на етапі переходу від формальних декларацій до практичних регламентів, які диференціювали за ступенем деталізації (лаконічні, середні, розширені) та підходами (етичний, регуляторний, стратегічний, практико-орієнтований). У статті представлено матрицю етичного використання сервісів штучного інтелекту на різних етапах педагогічної діяльності (від планування занять та добору літератури до розроблення матеріалів, оцінювання та рефлексії). У роботі чітко розмежовано можливості штучного інтелекту, межі академічно доброчесного використання та приклади неетичної інтеграції. У висновках наголошено на тому, що застосування штучного інтелекту є невід'ємною частиною сьогоденною підготовки фахівців за умови дотримання принципів прозорості, критичного мислення та відповідальності.

Ключові слова: етичні норми, академічна доброчесність, цифровізація, штучний інтелект, професійна підготовка.

Kuzmenko A. O., Biriukova D. V., Chyzhykova I. V. Ethics of teaching foreign languages using services of artificial intelligence

The article explores the transformation of the educational and scientific environment in the context of digitalization and the integration of artificial intelligence (AI) services into the process of teaching professional foreign languages. The relevance of the study lies in the necessity to distinguish the ethical use of AI technologies (ChatGPT, Grammarly, DeepL, and Microsoft Copilot) and to develop practical recommendations for maintaining academic integrity. The goal of the research is to describe the ethical application of AI services by academic staff during professional English language instruction. The object of the study is the implementation of AI services by academic staff, while the subject focuses on the ethical norms and risks of using AI-based technologies in the process of teaching professional English.

The study presents a comparative analysis of AI usage policies in 25 higher education institutions in Ukraine. It was established that universities are currently in a transition phase from formal declarations to practical regulations, which were differentiated by the degree of detail (concise, medium, extended) and approaches (ethical, regulatory, strategic, and practice-oriented). The article introduces a matrix for the ethical use of AI services at various stages of pedagogical activity (from lesson planning and literature selection to material development, assessment, and reflection). The work clearly distinguishes between AI capabilities, the boundaries of academically honest use, and examples of unethical integration. The findings emphasize that the application of artificial intelligence is an integral part of modern professional training, provided that the principles of transparency, critical thinking, and responsibility are observed.

Keywords: ethical norms, academic integrity, digitalization, artificial intelligence, professional training.

Вступ. Зі стрімким розвитком цифровізації та виникненням сервісів штучного інтелекту сучасний освітньо-науковий простір суттєво трансформується, відкриваючи нові можливості у викладанні іноземних мов. Застосування технологій штучного інтелекту (ChatGPT, Grammarly, DeepL, Microsoft Copilot) дає змогу науково-педагогічним працівникам з професійної іноземної мови удосконалити та оптимізувати процес підготовки занять, розробити ефективні завдання відповідно до необхідного рівня знань здобувачів (A1–C1), а також покращити засоби оцінювання. Однак надмірне використання штучного інтелекту в академічне середовище породжує низку етичних ризиків. Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю розуміння та усвідомлення значущості сервісів штучного інтелекту як педагогічного інструмента, диференціації меж доцільного застосування та надання практичних рекомендацій щодо використання штучного інтелекту у підготовці занять з професійної іноземної мови з дотриманням академічної доброчесності.

Методи та методики дослідження. Роботу виконано на основі комплексного підходу для визначення специфіки етичного застосування сервісів штучного інтелекту у процесі викладання професійної іноземної мови. Науковий пошук спирався на методи синтезу, аналізу, узагальнення та систематизації для опрацювання наукового матеріалу та нормативно-правових документів (вітчизняних і міжнародних). Компаративний аналіз дав змогу порівняти підходи щодо регулювання інтеграції сервісів штучного інтелекту у викладанні іноземних мов, зокрема професійної іноземної мови, уможливив визначення етичної допустимості у застосуванні штучного інтелекту під

час розроблення та провадження занять з професійної іноземної мови.

Результати. Останніми роками українські вчені Н. Партико, І. Смирнова, Т. Житомирська [5], С. Шаров [9] активно вивчають напрями використання штучного інтелекту в освіті та науці. Науковці Л. Філіпенко, О. Думанський, О. Козак [8], М. Суліван, А. Келлі та П. МакЛауфлан [14] досліджували основи використання системи ChatGPT в академічному середовищі. Сервіси з мовно-мовленнєвим аранжуванням тексту (Grammarly, QuillBot, Reverso, Paper Rater) описані у роботах Н. Родінової [7, с. 301], про можливість ризиків у дотриманні академічної доброчесності за використання штучного інтелекту говорять К. Бондаревська [1], Е. Бенке та А. Щоке [10], досвід інституційної імплементації сервісів штучного інтелекту презентовано у роботах О. Співаковського, С. Омельчука, В. Кобець, М. Полторацького, Д. Мальчикової, О. Леменчук [13].

З огляду на те, що «академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності задля забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [4], важливо розуміти, що провідним є збереження довіри до результатів та досягнень автора [12]. Науковці Ю. Гаруст та Б. Павленко наголошують саме на «інтелектуальній чесності» [2, с. 88], тобто на відповідальності, порядності, прозорості у використанні та наданні оригінальної / автентичної інформації. Європейськими дослідниками Т. Фолтинек, С. Белобаба, І. Глендіннінг, З. Реза Хан, Р. Сантос, П. Павлетіч та Ю. Кравяр оприлюднено рекомен-

дації з питань етичного використання штучного інтелекту в освітній спільноті [11]. Законом України «Про академічну доброчесність» визначено легітимність використання сервісів штучного інтелекту, але за умов дотримання академічної доброчесності та чіткого декларування внеску автора [3].

З огляду на швидкі темпи цифровізації та загострення ризиків з академічної доброчесності вже 25 закладів вищої освіти України зарегламентували політики використання штучного інтелекту у своїй установі [6]. Серед таких закладів вищої освіти слід назвати Херсонський державний університет, Національний університет «Запорізька політехніка», Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Національний університет водного господарства та природокористування, Національний університет біоресурсів та природокористування України, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. Аналіз політик з використання технологій на основі штучного інтелекту дав нам змогу зробити узагальнення, що більшість українських університетів перебуває на етапі переходу від формальних декларацій до практичних регламентів. Основним принципом таких політик є прозорість, що передбачає декларування використання технологій на основі штучного інтелекту. Більшість політик орієнтує не на заборону, а на етичні межі використання сервісів штучного інтелекту. Усі заклади вищої освіти наголошують на неприпустимості видання згенерованого тексту за власне авторський. Однак існує певна невідзначеність та конфронтація поглядів, оскільки кожен заклад вищої освіти має різний ступінь деталізації політик з використання технологій штучного інтелекту: лаконічний (6–8 сторінок) – Харківський національний університет імені Семена Кузнеця, Національний університет «Запорізька політехніка», Херсонський державний аграрно-економічний університет тощо, які обмежуються декларацією принципів; середній (10–14 сторінок) – Київський інститут Національної гвардії України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка, Національний університет

«Києво-Могилянська академія», Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, Бердянський державний педагогічний університет тощо, які зазначають приклади дозволеного та забороненого; розширений (15+ сторінок) – Херсонський державний університет, Національний університет біоресурсів та природокористування України, Університет імені Альфреда Нобеля, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», Сумський державний університет, ТОВ «Технічний університет «МЕТІНВЕСТ ПОЛІТЕХНІКА», що надають комплексні регламенти. Також можна відзначити різні підходи до висвітлення використання технологій на основі штучного інтелекту: етичний (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка), регуляторний (Херсонський державний університет), стратегічний (Харківський авіаційний інститут), практико-орієнтований (Бердянський державний педагогічний університет). Отже, українські заклади вищої освіти доволі активно та синхронно реагують на виклики сучасної цифровізації, штучного інтелекту, хоча наявна відсутність аудиту з інтеграції штучного інтелекту в педагогічну діяльність, методичних рекомендацій щодо використання сервісів штучного інтелекту під час розроблення занять, що стає викликом для етики використання технологій на основі штучного інтелекту.

Ми схильні вважати, що за сучасних умов професійної підготовки використання штучного інтелекту в освітньо-науковому середовищі є невід'ємним, оскільки довірливі інтелектуальні системи допомагають науково-педагогічним працівникам ефективно організовувати тайм-менеджмент та опрацьовувати значні масиви інформації під час підготовки якісних занять з професійної іноземної мови: здійснювати добір належних джерел інформації, аналізувати дані, коригувати стиль тексту, виправляти помилки, створювати візуалізований супровід, тому вважаємо за доцільне запропонувати матрицю етичного використання сервісів штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками на різних етапах підготовки та проведення занять з професійної іноземної мови (табл. 1).

Таблиця 1

**Використання ШІ-сервісів науково-педагогічними працівниками
на різних етапах підготовки та проведення занять з професійної іноземної мови**

Сервіс	Можливості	Використання в межах академічної доброчесності	Неетичне використання
<i>Етап планування заняття</i>			
ChatGPT	Генерація ідей для теми, формулювання цілей заняття, створення структури заняття (Warming-up, Main Body, Conclusion, Reflection)	Використання задля натхнення, адаптація матеріалу НПП, доопрацювання та критичний погляд	Повне копіювання згенерованого матеріалу без редагування та декларування ШІ
Grammarly	Перевірка формулювань інструкцій, уточнення академічної англійської мови	Перевірка власного тексту	Автоматичне створення методичних рекомендацій без авторського внеску
<i>Етап добору рекомендованої літератури</i>			
Semantic Scholar / Google Scholar / Scite.ai	Пошук та аналіз джерел	Добір належної літератури	Копіювання чужих ідей без посилання на автентичне джерело
Scholarcy	Узагальнення матеріалів статей	Швидке розуміння змісту	Використання згенерованого узагальнення без власної критики, оцінки
Connected Papers	Встановлення зв'язків між статтями	Структурування літератури	Використання готового огляду літератури без власного осмислення
Zotero / Mendeley	Менеджер джерел	Правильне оформлення бібліографічного опису джерел	Некоректне цитування
<i>Етап розроблення навчальних матеріалів</i>			
DeepL	Переклад професійних текстів, адаптація матеріалів до рівня A1–C1	Редагування перекладу, перевірка термінології	Подання машинного перекладу як авторського
Canva	Створення презентацій, візуальних матеріалів	Використання шаблонів з дотриманням ліцензійних вимог	Використання неліцензійних зображень без вказівки на джерело використання
<i>Етап підготовки вправ і завдань</i>			
ChatGPT	Створення тестових завдань (MCQ, gap-fill, role-play), кейсів до професійного спілкування	Перевірка змісту, відповідності програмі, адаптація до рівня знань здобувача, доопрацювання та редагування	Використання згенерованих вправ та завдань без перевірки, аналізу та редагування
<i>Етап проведення заняття</i>			
Google Translate	Уточнення значення професійної лексики	Демонстрація як допоміжного інструмента з поясненням обмежень	Підміна навчання перекладом текстів замість формування мовної компетенції
Microsoft Copilot	Генерація прикладів діалогів	Використання як додаткового ресурсу із зазначенням джерела	Імітація власного мовлення ШІ-відповідями
<i>Етап оцінювання результатів навчання</i>			
ChatGPT	Допомога у формулюванні критеріїв та показників оцінювання	Використання з безпосереднім аналізом НПП та врахуванням усіх особливостей умов та вимог	Автоматичне оцінювання без аналізу робіт
Turnitin	Перевірка академічної доброчесності письмових робіт	Інтерпретація звітів з урахуванням контексту	Безпеліційне звинувачення здобувача лише на підставі відсотка збігів
<i>Етап рефлексії та вдосконалення навчання</i>			
ChatGPT	Аналіз відгуків здобувачів, пропозиції щодо покращення навчання	Використання як аналітичного інструмента з критичною оцінкою результатів	Передача конфіденційних даних здобувачів без погодження

Висновки. Отже, імплементація штучного інтелекту науково-педагогічними працівниками у процесі підготовки та проведення занять з професійної іноземної мови уможливорюється за дотримання принципів академічної доброчесності, серед яких основними цінностями є прозорість застосування, критичне мислення, чесність, оригінальність, збереження авторства науково-педагогічного працівника, відповідальність.

Необхідно декларувати використання сервісів штучного інтелекту, обов'язково перевіряти достовірність інформації, нести відповідальність за автоматизацію оцінювання. Перспективним вбачаємо розроблення методичних матеріалів для інтеграції тем з реалізації доброчесного використання штучного інтелекту в освіті та науці у межах освітніх компонент з дисциплін професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Бондаревська К. Штучний інтелект vs академічна доброчесність: виклики і можливості. *Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище*. Львів–Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 58–60.
2. Гаруст Ю., Павленко Б. Академічна доброчесність – шлях до захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. С. 88–95.
3. Про академічну доброчесність: Закон України. URL: <https://ksuonline.kspu.edu/course/view.php?id=3232>.
4. Про освіту: Закон України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Патирко Н., Смирнова І., Житомирська Т. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. *Теорія навчання*. 2024. 72. С. 265–268. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/55.pdf>.
6. Реєстр установ, що мають інституційні політики використання штучного інтелекту. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18704313>.
7. Родінова Н. Штучний інтелект vs академічна доброчесність. *Культура, інформація, комунікація: міждисциплінарний діалог*. Київ: НАКККиМ, 2025. С. 300–301.
8. Філіпенко Л., Думанський О., Козак О. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. 19 с. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380>.
9. Шаров С. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті*. 2021. № 6. С. 136–144. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol6_2023.pdf#page=137.
10. Benke E., Szöke A. Academic integrity in the time of artificial intelligence: Exploring student attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2024. № 16 (2). P. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.14658/PUPJIJSE2024-2-5>.
11. Foltynnek T., Bjelobaba S., Glendinning I. *ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education*. 2023. № 19 (12). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>.
12. Kuzmenko A., Solodiuk N., Petrova Ya., Kozinets I. Culture of academic integrity of postgraduate students in Ukraine: peculiarities of development and formation. *Revista on line de politica e Gestao Educacional*. 2023. № 27. 2 p. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18782>.
13. Spivakovsky O., Omelchuk S., Kobets V., Poltoratskyi M., Malchykova D., Lemeshchuk O. Institutional regulation of using ai-based services through the kano model: the case of Kherson state university. *Information technologies and learning*. 2025. № 108. P. 129–157.
14. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. VI. I. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.

References

1. Bondarevska, K. (2023). Shtuchnyi intelekt vs akademichna dobrochesnist: vyklyky i mozhlyvosti. [Artificial intelligence vs academic integrity: challenges and opportunities]. *Akademichna dobrochesnist, vidkryta nauka ta shtuchnyi intelekt: yak stvoryty dobrochesne osvithne sere dovyshe – Academic Integrity, Open Science and Artificial Intelligence: How to Create an Ethical Educational Environment*. Lviv–Toruń: Liha-Pres. P. 58–60 [in Ukrainian].
2. Harust, Yu., Pavlenko, B. (2017). Akademichna dobrochesnist – shlyakh do zakhystu intelektualnoyi vlasnosti ukrayinskykh naukovtsiv. [Academic integrity is a way to protect the intellectual property of Ukrainian scientists]. *Pravovi horyzonty – Legal horizons*. P. 88–95 [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy "Pro akademichnu dobrochesnist". [Law of Ukraine "About academic integrity"]. Retrieved from: <https://ksuonline.kspu.edu/course/view.php?id=3232> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu". [Law of Ukraine "About education"]. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
5. Patyrko, N., Smyrnova, I., Zhytomyrska, T. (2024). Akademichna dobrochesnist v epokhu shtuchnoho intelektu: vyklyky ta mozhlyvosti dlia zdobuvachiv osvity. [Academic integrity in the era of artificial intelligence: challenges and opportunities for learners]. *Teoriia navchannia. – Theory of Learning*. 72. P. 265–268. Retrieved from: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/55.pdf> [in Ukrainian].
6. Reiestr ustanov, shcho maiut instytutsiini polityky vykorystannia shtuchnoho intelektu. [Register of institutions that have institutional policies on the use of artificial intelligence]. Retrieved from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18704313> [in Ukrainian].
7. Rodinova, N. (2025). Shtuchnyi intelekt vs akademichna dobrochesnist. [Artificial intelligence vs academic integrity]. *Kultura, informatsiia, komunikatsiia: mizhdystsypynarnyi dialoh. – Culture, Information, Communication: Interdisciplinary Dialogue*. Kyiv. *National Academy of Culture and Arts Management*. P. 300–301 [in Ukrainian].
8. Filipenko, L., Dumanskyi, O., Kozak, O. (2023). Akademichna dobrochesnist v naukovomu ta osvithnomu seredovyshchi zakladiv osvity Ukrainy: pohliad kriz pryzmu naiavnosti shtuchnoho intelektu. [Academic integrity in the scientific and educational environment of higher education institutions of Ukraine: a view through the prism of artificial intelligence]. *Akademichni vizii. – Academic Visions*. 19. Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380> [in Ukrainian].
9. Sharov, S. (2021). Suchasnyi stan rozvytku shtuchnoho intelektu ta napriamky yoho vykorystannia. [The current state of artificial intelligence development and directions of its use]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti. – Ukrainian Studies in the European Context*. 6. P. 136–144. Retrieved from: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol6_2023.pdf#page=137 [in Ukrainian].
10. Benke, E., Szóke, A. (2024). Academic integrity in the time of artificial intelligence: exploring student attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education*. 16 (2). P. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.14658/PUPJIJSE2024-2-5>.
11. Foltyněk, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I. (2023). ENAI recommendations on the ethical use of artificial intelligence in education. 19 (12). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>.
12. Kuzmenko, A., Solodiuk, N., Petrova, Ya., Kozinets, I. (2023). Culture of academic integrity of postgraduate students in Ukraine: peculiarities of development and formation. *Revista on line de politica e Gestao Educacional. Araraquara*. 27. 2. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18782>.
13. Spivakovsky, O., Omelchuk, S., Kobets, V., Poltoratskyi, M., Malchykova, D., Lemeshchuk O. (2025). Institutional regulation of using AI-based services through the Kano model: the case of Kherson State University. *Information Technologies and Learning*. 108. P. 129–157. DOI: 10.33407/itlt.v108i4.6269.
14. Sullivan, M., Kelly, A., McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. VI. I. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ БАЙДУЖОСТІ ЧЛЕНІВ СІМ'Ї ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СІМЕЙНУ ВЗАЄМОДІЮ ТА СІМЕЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Купчишина В. Ч.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін

Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

ORCID ID: 0000-0003-0937-8029

У статті проведено теоретичний аналіз наукових поглядів феномену «емоційної байдужості» в психологічній науці. Установлено, що це питання знаходиться в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників і визначається як певний стан людини, коли вона не реагує на емоційні стимули або демонструє мінімальне емоційне реагування на події, людей чи власні почуття. Визначено, що цей стан може проявлятися як відсутність радості, суму або страху в певних ситуаціях, коли вони очікувані, через низьку емпатію до інших; зменшення бажання бути учасником будь-якої комунікації та взаємодії. Розкрито трактування емоційної байдужості відповідно сім'ї і представлено взаємозв'язок між функціями сім'ї та емоційною байдужістю її членів.

Проаналізовано наукові позиції вчених щодо виокремлення та розкриття причин емоційної байдужості у сім'ях. Науковцями визначено такі причини, як: хронічний стрес або травми (війна, втрати, фінансові труднощі); психологічне вигорання батьків – низький емоційний ресурс; конфлікти та нерозв'язані проблеми (відчуження, образи, невисловлені емоції); низький емоційний інтелект – труднощі у розпізнаванні власних і чужих почуттів; культурні або сімейні моделі – традиції «не показувати емоції» або «тримати дистанцію». Детермінантами, які впливають на прояви емоційної байдужості між членами сім'ї, можуть виступати різноманітні чинники (нейробіологічні, психологічні, соціальні – стрес або травма; депресія; психічні розлади; невротичні захисні механізми). Наслідками, які погіршують життя людини, науковці визначають: погіршення соціальної взаємодії; «холодність» та «байдужість» у стосунках, що може призводити до конфліктів; зниження якості життя та задоволення від щоденних справ.

Розглянуто пропозиції дослідників зі зменшення прояву негативних моментів у функціонуванні сучасної сім'ї і запропоновано ефективні стратегії, шляхи зменшення проявів емоційної байдужості у сім'ях, адже вона є системним феноменом, який негативно впливає на сімейну взаємодію та психологічне благополуччя, проявляючись у зниженні рівня сімейної згуртованості, порушенні емоційної безпеки дітей, формуванні дезадаптивних моделей прив'язаності та погіршенні психологічного благополуччя членів сім'ї.

Ключові слова: байдужість, емоційна байдужість, сім'я, емоційна відстороненість, батьківське вигорання, сімейна взаємодія, сімейне благополуччя.

Kupchyshyna V. Ch. Theoretical analysis of the study of emotional indifference of family members and its impact on family interaction and family well-being

The article provides a theoretical analysis of scientific views on the phenomenon of «emotional indifference» in psychological science. It has been established that this issue is in the field of view of both domestic and foreign researchers, and is defined as a certain state of a person when he does not react to emotional stimuli or shows a minimal emotional response to events, people or his own feelings. It has been determined that this condition can manifest as a lack of joy, sadness or fear in certain situations when they are expected, due to low empathy for others; decrease in the desire to be a participant in any communication and interaction. The interpretation of emotional indifference according to the family is revealed and the relationship between family functions and emotional indifference of its members is presented.

The scientific positions of scientists regarding the identification and disclosure of the causes of emotional indifference in families have been analyzed. Scientists have identified such causes as: chronic stress or trauma (war, losses, financial difficulties); psychological burnout of parents – low emotional resource; conflicts and unresolved issues (alienation, resentment, unexpressed emotions); low emotional intelligence – difficulties in recognizing one's own and other people's feelings; cultural or family patterns – traditions of «not showing

emotions» or «keeping your distance». Determinants that affect manifestations of emotional indifference between family members can be various factors (neurobiological, psychological, social – stress or trauma; depression; mental disorders; neurotic defense mechanisms). Scientists define the consequences that worsen human life as follows: deterioration of social interaction; «coldness» and «indifference» in relationships, which can lead to conflicts; decrease in quality of life and satisfaction with daily activities.

The authors considered the proposals of researchers to reduce the manifestation of negative moments in the functioning of the modern family, and proposed effective strategies, ways to reduce manifestations of emotional indifference in families, because it is a systemic phenomenon that negatively affects family interaction and psychological well-being, manifesting itself in a decrease in the level of family cohesion, a violation of the emotional security of children, the formation of maladaptive attachment models and a deterioration of the psychological well-being of members family.

Keywords: *indifference, emotional indifference, family, emotional detachment, parental burnout, family interaction, family well-being.*

Вступ. Сім'я є первинним й найважливішим соціальним осередком, у якому відбувається формування особистості, засвоюються моделі поведінки, цінності, правила та способами взаємодії з іншими людьми. Ми поділяємо погляди вчених, що саме у родинному колі людина отримує перший досвід емоційної підтримки, прийняття та безпеки. Важливе місце при цьому відводиться вченими емоційному зв'язку між членами сім'ї, який виступає певним підґрунтям довіри, взаєморозуміння та психологічного комфорту. Проте дослідники наголошують на тому, що в умовах сучасних соціальних трансформацій, економічної нестабільності та воєнних дій дедалі частіше можна спостерігати емоційну байдужість між близькими людьми. Особливо гостро ця проблема стоїть в умовах війни, яка виступає тривалим психотравмуючим чинником для кожного члена родини. Такі стресори, як постійна загроза життю, вимушене переміщення, розлука з близькими, втрата домівки чи роботи (джерела доходу), невизначеність у майбутньому, спричиняють хронічний стрес, який виснажує емоційні ресурси людини. У стані тривалого напруження психіка людини часто вибирає таку емоційну стратегію, як «емоційне притуплення», коли знижується здатність співпереживати, відкрито висловлювати власні почуття та підтримувати інших. Емоційна байдужість за таких умов може виступати своєрідним механізмом психологічного захисту, проте водночас може відображатися й на сімейній взаємодії. Зниження емпатії, замкнутість, дратівливість, уникання спілкування призводять до віддалення між членами сім'ї, посилення проявів негативних станів, тривожності, недо-

віри, виникнення конфліктних ситуацій. Діти особливо чутливо реагують на емоційний стан дорослих, тому відсутність підтримки та теплоти у відносинах може негативно позначатися на їхньому психоемоційному розвитку, формуванні почуття безпеки та довіри до світу.

Таким чином, дослідження емоційної байдужості членів сім'ї в умовах воєнного та соціального стресу дає змогу глибше зрозуміти механізми трансформації сімейної взаємодії, визначити детермінанти ризику та виокремити шляхи збереження психологічного благополуччя родини в кризових обставинах.

Актуальність вибраної теми дослідження зумовлена не лише загальними тенденціями до зниження емоційної близькості в сучасному суспільстві, а й впливом масштабних стресових чинників, зокрема війни. Тривале перебування в умовах небезпеки, інформаційного перевантаження, економічної нестабільності, соціальної напруги, роз'єднання сімей призводить до емоційного виснаження, підвищеної тривожності та психологічної втоми. За таких обставин сім'я, яка традиційно виконує функцію підтримки та стабілізації, сама може стати осередком напруження. Емоційна відстороненість між її членами посилює почуття самотності, знижує рівень взаєморозуміння та довіри, ускладнює процеси прийняття спільних рішень і адаптації до нових умов життя. Для військовослужбовців і членів їхніх родин додатковими чинниками виступають пережитий бойовий стрес, посттравматичні реакції, труднощі реадaptaції після повернення із зони бойових дій, що також можуть проявлятися через емоційну закритість або відчуженість.

У контексті сучасних суспільних викликів вивчення впливу війни та інших стресових чинників на емоційну сферу родини є надзвичайно важливим. Результати таких досліджень можуть стати основою для розроблення стратегій психологічної підтримки сімей, профілактики кризових явищ та формування навичок емоційної взаємопідтримки, що в подальшому сприятиме зміцненню сімейного благополуччя за будь-яких складних життєвих обставин.

У психологічній науці проблеми міжособистісних відносин, задоволеності шлюбом, сімейних ролей, емоційного вигорання членів сім'ї та інші питання, які пов'язані з функціонуванням сім'ї, досліджувалися й описані в працях значної кількості як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Е. Аронсон, Т. Бондар, М. Буріш, І. Василенко, Дж. Грінберг, С. Джексон, О. Долгополова, С. Думановська, Дж. Еймен, Є. Калюжна, Д. Карпова, С. Клапішевський, О. Кляпець, С. Максименко, К. Маслач, А. Норберг, Є. Потапчук, Н. Потапчук, Т. Коломієць, Н. Терещенко, Т. Титаренко, В. Ткачук, В. Шауфелі та ін.). Питання взаємодії у родинях військових також неодноразово було предметом детального вивчення вченими (І. Дубровіна, К. Мейснер, Л. Петровська, І. Українець, І. Чернишова, С. Ялтонський та ін.).

Мета статті – теоретичний аналіз феномену емоційної байдужості членів сім'ї, установлення причин її виникнення й особливостей прояву, а також визначення її впливу на характер сімейної взаємодії та ступінь сімейного благополуччя.

Методи та методики дослідження. Теоретичними методами дослідження є аналіз, синтез, конкретизація та узагальнення наукових поглядів учених щодо змісту понять «байдужість», «емоційна байдужість», виокремлення причин виникнення емоційної байдужості в сім'ї та чинників, які впливають на сімейну взаємодію та її психологічне благополуччя.

Результати. Під час дослідження поняття «емоційна байдужість» слід визначитися зі змістом самого терміна «байдужість». Як відзначає Є. Потапчук, у психологічній літературі поняття «байдужість» часто ототожнюється з терміном «апатія» (відсутність почуттів,

емоцій, інтересу чи стурбованості щодо чогонебудь) і як «супутня або перехідна емоція». У дослідженні автор аналізує наукові погляди щодо апатії як певного стану, її природу виникнення, перебігу, різновиди. Байдужість у сімейних взаєминах визначається вченим як «безсторонність (відсутність зацікавлення) до того, що робить партнер». У своєму дослідженні психолог розкриває причини виникнення стану байдужості у шлюбних партнерів, особливості їх прояву та наслідки [8, с. 95–97].

Аналіз наукової літератури підтвердив, що вчені-психологи найчастіше зміст поняття «емоційна байдужість» визначають як певний стан людини, коли вона не реагує на емоційні стимули або демонструє мінімальне емоційне реагування на події, людей чи власні почуття. Цей стан може проявлятися як відсутність радості, суму або страху в певних ситуаціях, коли вони очікувані, через низьку емпатію до інших; зменшення бажання бути учасником будь-якої комунікації та взаємодії. Причинами емоційної байдужості можуть бути різноманітні чинники: нейробіологічні, психологічні, соціальні (стрес або травма), депресія, психічні розлади, невротичні захисні механізми. Наслідками, які погіршують життя людини, науковці визначають: погіршення соціальної взаємодії; «холодність» та «байдужість» у стосунках, що може призводити до конфліктів; зниження якості життя та задоволення від щоденних справ.

Під час дослідження емоційної байдужості у сімейних стосунках дослідники встановили, що вона найчастіше проявляється в дефіциті емоційної підтримки, зниженні рівня емпатії та униканні глибокого емоційного контакту між членами сім'ї. Це явище часто розглядається в контексті емоційного занедбання та сімейної дисфункції.

Нами було встановлено взаємозв'язок функцій сім'ї з емоційною байдужістю членів родини. Так, функція емоційної підтримки у сім'ї через вплив емоційної байдужості її членів ослаблює відчуття безпеки та підтримки в родині, а також зменшує довіру, що сприяє виникненню проблем у сімейній взаємодії. Комунікативна функція через вплив зазначеного нами феномену призводить до поверхневої, формальної взаємодії та спри-

чинює зростання конфліктних ситуацій між членами сім'ї. Стосовно виховної функції, то і вона під впливом емоційної байдужості батьків (чи одного з них) зменшує отримання дітьми емоційної підтримки та засвоєння ними моделей вираження власних почуттів. За таких умов дія функції соціалізації та формуванні цінностей у колі сім'ї знижує здатність її членів передавати цінності, формувати емпатію в родині. Знижується ступінь прояву адаптаційної функції. Через вплив емоційної байдужості родина гірше справляється зі стресом, кризами, змінами тощо.

Отже, можна стверджувати, що емоційна байдужість не є «нейтральним» явищем – вона послаблює базові механізми родинної підтримки і взаємодії, знижує психологічну стійкість сім'ї та її благополуччя.

Нами було встановлено, що науковцями виокремлено такі основні причини її виникнення: хронічний стрес або травми (війна, втрати, фінансові труднощі); психологічне вигорання батьків – низький емоційний ресурс; конфлікти та невирішені проблеми (відчуження, образи, невисловлені емоції); низький емоційний інтелект – труднощі у розпізнаванні власних і чужих почуттів; культурні або сімейні моделі – традиції «не показувати емоції» або «тримати дистанцію» тощо.

Зупинимося детальніше на причинах зазначеного нами явища. Заслуговують особливої уваги наукові праці іноземних учених, де розкрито визначено й розкрито причини емоційної байдужості членів сім'ї. Так, результати дослідження групи вчених (A. Boley, T. Kruczek, M. Wark) засвідчили, що емоційне занедбання, пов'язане зі зниженням соціального функціонування та порушенням адаптації особистості, безпосередньо впливає на якість сімейної взаємодії [16, с. 1036–1038]. У дослідженні зроблено акцент на тому, що дефіцит емоційної підтримки у сім'ї формує труднощі у встановленні довірливих міжособистісних зв'язків та розвитку емоційної близькості. Емоційний неглект (emotional neglect) визначається авторами дослідження як нестача чутливого емоційного реагування, коли батьки не відповідають адекватно на емоційні потреби дитини, не виявляють тур-

боти чи підтримки. Учені зауважують, що не обов'язково йдеться про фізичну зневагу – йдеться про емоційну байдужість під час взаємодії, що може мати довгострокові наслідки [16, с. 1040–1043].

У дослідженні групи інших іноземних учених (J. Gaudin, N. Polansky, A. Kilpatrick, P. Shilton) розкрито особливості функціонування сім'ї, де зафіксовано випадки неглекту (занедбання дітей), і показано, чим ці діти відрізняються від сімей без історії нехтування. Авторами дослідження було встановлено, що сім'ї з високим рівнем емоційної депривації характеризуються низькою згуртованістю та недостатньою емоційною чутливістю та порушенням рольових функцій. Це свідчить про системний характер впливу емоційної байдужості на сімейну структуру та комунікацію. Науковці є прихильниками системного підходу у сімейній психології, де емоційна байдужість/неглект виступає як результат комплексних порушень сімейної взаємодії, а не лише як відсутність турботи з боку окремого члена родини. Результати дослідження підкреслюють, що емоційна холодність, низький рівень підтримки та хронічний стрес є структурними характеристиками таких сімей [13, с. 369–371].

Теоретичне пояснення феномену емоційної відстороненості подано в межах теорії прийняття-відторгнення R. Rohner (Р. Ронер). Ця теорія доводить, що переживання відторгнення або емоційної холодності корелює з підвищеною тривожністю, агресивністю та емоційною нестабільністю. Ученим було введено термін «acceptance-rejection syndrome», який описує психологічні наслідки, що виникають у дітей та дорослих через відчуття відторгнення батьками або іншими важливими дорослими. Основний акцент у дослідженні зроблено на емоційній відстороненості, байдужості або низькій батьківській чутливості, яка виступає підґрунтям феномену емоційного відчуження. Результати дослідження засвідчують, що відчуття батьківського відторгнення універсальне й тісно пов'язане з негативними психологічними наслідками (низька самооцінка, агресія, тривога, депресивні симптоми тощо). Погляди автора ґрунтуються на крос-культурних дослі-

дженнях, які підтверджують універсальність цих ефектів у різних країнах і культурах. Завдяки отриманим результатам дослідження вченому вдалося пояснити механізми формування емоційної відстороненості у сім'ях, що може слугувати основою для програм сімейної підтримки та психологічної інтервенції. Отже, емоційна байдужість може виступати ключовим чинником формування деструктивних моделей поведінки у сімейному середовищі, – констатує науковець [15, с. 830–840].

Згідно з процесуальною моделлю впливу сімейного клімату, запропонованою вченими (P. Davies та E. Cummings), емоційна напруга та відсутність підтримки у подружніх стосунках негативно впливають на психологічне благополуччя дітей, знижуючи їхню емоційну безпеку та адаптивність. Це демонструє міжпоколінні наслідки емоційної байдужості. Автори дослідження розглядають емоційну безпеку як ключовий механізм у зв'язку між подружнім конфліктом і поведінкою/адаптацією дітей. Їхні погляди базуються на теорії прив'язаності та регуляції емоцій. У дослідженні описано, як негативні сімейні взаємодії (наприклад, постійні конфлікти) можуть погіршувати емоційну безпеку дітей, яка в подальшому впливає на їхню адаптацію [12, с. 387–411].

Як засвідчує аналіз поглядів іноземних дослідників на розкриття причин емоційної байдужості у членів сім'ї, вони часто ведуть мову про прив'язаність між її членами. Теорія прив'язаності пояснює емоційну відстороненість як наслідок формування унікального типу прив'язаності, який характеризується униканням близькості та труднощами в емоційному саморозкритті. M. Mikulincer та P. Shaver зосереджують увагу на тому, що в сімейному контексті це проявляється у зниженні рівня довіри, недостатній емоційній підтримці та складності у вирішенні конфліктів. У дослідженні представлено різні стилі прив'язаності (безпечний, тривожний, унікаючий), які впливають на емоційні реакції у близьких стосунках. Унікаючий стиль проявляється через емоційне відсторонення, низьку емоційну доступність та дистанціювання у партнерських і сімейних стосунках. Автори статті констатують,

що емоційна байдужість у дорослих часто пов'язана з ранніми сімейними моделями прив'язаності, що підтверджує важливість сімейного контексту у формуванні емоційних патернів. Дослідження містить приклади особистісних стилів прив'язаності, які впливають на процес спілкування, підтримку та емоційне включення у стосунках [14, с. 149–168].

Українські дослідники також підкреслюють значимість емоційних зв'язків та їхній вплив на сімейне благополуччя родини. Так, одним із найбільш релевантних вітчизняних наукових джерел є дослідження Н. Володарської та І. Карабаєвої, у якому розкрито роль емоційних зв'язків у родині як умову психологічного благополуччя та розвитку сімейних взаємин. Учені зазначають, що рівень психологічного благополуччя сім'ї безпосередньо залежить від якості емоційної взаємодії між її членами. Особливий акцент зроблено на тому, що емоційні зв'язки між батьками та дітьми є головними чинниками розвитку психологічного благополуччя особистості. Механізми психологічних захистів та порушення емоційних зв'язків (наприклад, страх втрати близькості, нездатність регулювати власні емоції тощо) можуть стати перешкодою для здорових стосунків і благополуччя сім'ї. Психологічна взаємодія включно з якістю емоційного обміну формує у дітей адаптивні або дезадаптивні стратегії поведінки у дорослому житті [1, с. 29–36].

Про кризу емоційної байдужості подружжя говорять Є. Потапчук та А. Павелко. Новизною дослідження є те, що авторами вперше було зроблено системний аналіз наукових поглядів учених на феномен емоційної байдужості в подружніх стосунках (визначено зміст, механізми виникнення та наслідки). Дослідниками встановлено, що зазначений феномен виникає у подружжя через невідповідність очікувань партнерів, емоційне вигорання, слабку міжособистісну сумісність. Авторами дослідження визначено ознаки, які свідчать про кризу емоційної байдужості (зникнення романтики, зростання конфліктів, апатія, відчуття розчарування в партнері тощо). У підсумку вчені констатують, що емоційна байдужість призводить до роз'єднання партнерів, зниження психологічної підтримки

та ризику розриву шлюбу [8, с. 91–102]. На нашу думку, це дослідження є одним із небагатьох вітчизняних джерел, де автори прямо розглядають емоційну байдужість у контексті сімейних стосунків, роблять огляд причин її виникнення, розкривають особливості проявів і негативних наслідків для подружньої системи.

Вітчизняні демографічні та соціологічні дослідження також фіксують, що емоційна дистанція між членами сім'ї може зростати у кризових ситуаціях (наприклад, за умов тривалої війни). У родинях, що пережили або переживають розлуку, фіксуються емоційне роз'єднання та напруженість, що впливає на ролі членів сім'ї, когнітивно-емоційні реакції та загальну сімейну динаміку. Такі зміни можуть бути чинником психологічної дисфункції та призводити до конфліктів або зниження здатності до взаємної підтримки. Так, Л. Слюсар вивчає, як війна впливає на сімейну структуру, емоційні зв'язки і здатність сімей зберігати психологічну цілісність та підтримку одне одного в екстремальних умовах. Авторка наголошує на значенні сімейної резильєнтності (здатності адаптуватися, самоорганізовуватися й підтримувати емоційні стосунки всередині родини, незважаючи на зміни у соціальних, економічних та безпекових умовах). Також особливу увагу в статті приділено аналізу наукових поглядів іноземних учених щодо предмету дослідження, наведено статистичні дані з опитування (2023 р.) про формулу стійкості сімейного кола українців. Підсумовуючи, дослідниця зазначає, що «адаптивність, згуртованість, комунікативність і гнучкість забезпечують стійкість окремої сім'ї у складних умовах, однак ці риси є її основою резильєнтності сім'ї як соціальної інституції» [10, с. 3–19].

Інший напрям українських досліджень пов'язаний із психологічними детермінантами сімейної взаємодії – рівнем емоційного інтелекту. У праці М. Миколайчук та Н. Корецької досліджено фактор емоційної компетентності як проміжний між міжособистісною взаємодією у сім'ї та суб'єктивним благополуччям подружжя. Ученими визначено, що вища здатність розпізнавати й регулювати емоції пов'язана з вищою задоволеністю шлю-

бом. Розвиток емоційного інтелекту здатен пом'якшувати наслідки емоційної байдужості або слабких емоційних реакцій, оскільки підтримує здатність до конструктивної комунікації та взаємопідтримки подружжя, підсумовують автори дослідження [6, с. 126–133].

Про взаємозв'язок емоційної стійкості та міжособистісних стосунків у своїй науковій праці говорить Г. Чайка. Дослідниця зазначає, що високо розвинена емоційна стійкість сприяє балансу афекту, підтримці позитивних зв'язків з іншими людьми, що, своєю чергою, підвищує якість сімейних взаємин [11, с. 84–86]. На нашу думку, це дослідження є важливим, оскільки в ньому розкрито роль емоційної регуляції як запобіжника емоційної байдужості. Ми погоджуємося з позицією вченої, що «слабка регуляція тісно пов'язана зі зниженням здатності підтримувати теплі стосунки із близькими» [11, с. 87–90].

Нашу увагу привернуло й дослідження групи авторів (О. Петяк, К. Ксінчук, В. Козельський) про міжособистісну комунікацію та емоційну близькість як ресурс подолання сімейних проблем/конфліктів. На думку дослідників, недостатня близькість та низький рівень емпатії підсилюють сімейні конфлікти. Відкрита комунікація, готовність до діалогу й емоційна близькість підвищують когезію (з лат. *cohaesus* означає пов'язаний, зчеплений) сім'ї та здоровий клімат у родині. Учені констатують, що неможливість емоційної взаємодії є ризиком для появи байдужості у сім'ї, а її активне підтримання слугує ресурсом протидії цьому явищу [7, с. 71–78].

Про сімейні конфлікти як психологічну кризу, адаптивні стратегії реагування особистості зазначають М. Саврасов, Е. Панащенко та Г. Семенов. Досліджуючи сімейний конфлікт як форму психологічної кризи особистості в складних умовах сьогодення, дослідники вивчали провідні адаптаційні стратегії, які застосовували члени сім'ї упродовж подолання міжособистісної напруги в родині. Автори дослідження констатують, що адаптаційні стратегії виступають головним механізмом «психологічного реагування особистості на сімейний конфлікт як кризову ситуацію». Для того щоб вони були ефек-

тивними, необхідно дотримуватися певних вимог, які розкрито у дослідженні його авторами [9, с. 217–221]. Ми поділяємо погляди науковців, що адаптивні стратегії є ефективним механізмом допомоги людині в кризових ситуаціях. У психологічній науці до адаптаційних моделей відносять: поведінкову модель Томаса – Кілмана; модель ненасильницького спілкування (NVC) М. Розенберга; модель сімейних стосунків М. Боуена; структурну сімейну терапію С. Мінухіна; теорію прив'язаності Дж. Боулбі; транзактний аналіз Е. Берна; коло конфлікту (Christopher Moore).

Як було зазначено нами вище, однією з причин виникнення емоційної байдужості є емоційне вигорання батьків. В одному з досліджень цього явища, яке також впливає на емоційну байдужість членів сім'ї, його автори (Є. Калюжна та С. Думанівська) зазначають, що повномасштабна війна в Україні спричинила потужний психотравмуючий контекст. За таких умов батьківство набуває додаткового психологічного навантаження, що підвищує ризик розвитку емоційного виснаження. Погляди авторів дослідження ґрунтуються на теорії емоційного вигорання як стану хронічного стресу, який включає емоційне виснаження, деперсоналізацію (відчуження, холодність у стосунках), редукцію особистісних досягнень. Зазвичай термін «вигорання» вчені традиційно пов'язують із дослідженнями Г. Фрейденбергера та К. Масlach, однак авторки статті адаптують його до батьківської ролі. Дослідниці зазначають, що батьківське вигорання є досить специфічним і проявляється через постійну емоційну залученість, відсутність «вихідних» у виконанні цієї ролі, завищене почуття відповідальності за безпеку дитини під час війни. Усе в комплексі сприяє підвищенню тривожності у батьків, хронічному емоційному виснаженню, розвитку почуття провини, деперсоналізації у стосунках із дитиною та іншим психосоматичним проявам. Це також відображається негативно на міжособистісній взаємодії між членами сім'ї і сприяє появі емоційної байдужості в родині [2, с. 1332–1346].

Ще ми б хотіли звернути увагу на родини військових і проаналізувати прояви емоційної

байдужості між її членами. Звісно, ці родини за умов мирного часу нічим би не відрізнялися від інших, але сьогодні вони теж потерпають від проблем, які спричинені війною. Аналіз наукової літератури засвідчив, що наукових джерел, які ґрунтовано б розкривали предмет нашого дослідження, є не так і багато. У більшості наукових праць їхні автори безпосередньо або опосередковано розкривають прояви, наслідки та психологічні аспекти зазначеного нами явища, відчуження та емоційного навантаження у родинях військових. У своїх дослідженнях автори висвітлюють й характеризують психологічні наслідки емоційних, сімейних проблем, які розкривають подібні феномени: емоційне відчуження, стрес, емоційну втому, зниження емоційної близькості і вплив на стосунки в родині. У дослідженні Ю. Маленкової розкрито психологічні особливості емоційної сфери членів сімей військовослужбовців, включаючи емоційне навантаження, зміни у сприйнятті, емоційну нестійкість та поведінкові реакції в умовах війни членів родини. Авторка розкриває важливі симптоми емоційної дисфункції у сім'ї військових: зростання тривожності та емоційної втоми, які часто трансформуються в емоційне відчуження між членами сім'ї [5].

Про психологічні особливості дружин військових, зокрема емоційне виснаження, тривогу, соціальний тиск, які спричинені тривалою відсутністю чоловіка через службу, говорять у своєму дослідженні Т. Комар та І. Буренко. Дослідниці акцентують увагу на тому, що під впливом стресу та браку соціальної підтримки комунікація усередині родини може стати поверхневою (холодною), що призведе до зростання емоційної дистанції. Також у дослідженні показано, як невизначеність, відсутність підтримки можуть впливати на здатність до емоційної адаптації членів сім'ї та їх комунікації. Особливий акцент у роботі зроблено на застосуванні емоційних ресурсів (самоефективність, сприйняття підтримки), які є ключовими детермінантами, що попереджають емоційну байдужість або дистанцію у сімейних відносинах [4, с. 74–81].

Отже, узагальнюючи викладене, можна констатувати, що емоційна байдужість визна-

часться вченими як криза взаємин, що призводить до роз'єднання партнерів і розпаду шлюбу та потребує психологічної підтримки та корекції. Вона є системним феноменом, який негативно впливає на сімейну взаємодію та психологічне благополуччя, проявляючись у зниженні рівня сімейної згуртованості, порушенні емоційної безпеки дітей, формуванні дезадаптивних моделей прив'язаності та погіршенні психологічного благополуччя членів сім'ї.

Емоційні зв'язки у сім'ї – важлива передумова розвитку психологічного благополуччя членів сім'ї і позитивної сімейної взаємодії. Їх порушення пов'язане з труднощами у сімейному житті. Емоційна стійкість і регуляція, здатність до емпатії та відкритої комунікації – ключові ресурси, що запобігають розвитку емоційної байдужості та сприяють адаптивним міжособистісним взаєминам. Ці висновки підкреслюють важливість розвитку емоційного інтелекту та активної емоційної взаємодії як стратегії профілактики і корекції емоційної байдужості у сім'ї.

Аналіз наукових досліджень підтвердив наші позиції, що слід не лише досліджувати це явище, а й шукати ефективні шляхи його вирішення. Ученими (А. Вербська, Д. Карпова, А. Павелко, О. Петяк, Є. Потапчук та ін.) виокремлено такі рекомендації, які дають змогу вирішувати питання емоційної байдужості між членами сім'ї:

Розвиток емоційної компетентності (вчити членів сім'ї розпізнавати, називати та приймати свої емоції, використовувати емоційні щоденники, де кожен фіксує, що він відчував протягом дня; практикувати активне слухання, коли кожен член сім'ї відчуває, що його почуття важливі).

Збільшення якісного часу разом (сімейні ритуали: спільні вечори, ігри, прогулянки; регулярні «емоційні зустрічі»: 1–15 хвилин на обговорення станів та переживань; обов'язково без оцінок і критики, щоб знизити страх прояву емоцій).

Поліпшення комунікації (використовувати «Я-повідомлення»: «Я відчуваю...» замість «Ти мене не слухаєш»; установлювати правила конструктивних конфліктів, щоб не накопичувати образи; створювати відкриту атмо-

феру: заохочувати запитання та обговорення почуттів тощо).

Підтримка психологічного благополуччя (індивідуальна терапія або сімейна психотерапія: допомагає розпізнати приховані причини байдужості; навчання стрес-менеджменту: фізичні вправи, релаксація, медитація; визнання особистих ресурсів допомагає відновити емоційний потенціал для взаємодії).

Заохочення позитивних емоцій (учитися виявляти вдячність, підтримку та похвалу щодня; спільне святкування маленьких успіхів та приємних подій; використання фізичних контактів, якщо це прийнято для родини (обійми, дотики), як спосіб передачі емоційної підтримки).

Також важливо у подоланні емоційної байдужості, констатують Д. Карпова та А. Вербська, знати про проблему (розпізнавати її ознаки), усвідомлювати причини та наслідки емоційної байдужості, корегувати свій стиль поведінки за появи ознак емоційної байдужості. Дослідження цих учених має практичний складник: подолання кризи емоційної байдужості між членами сім'ї вивчається не лише через теоретичний аналіз, а й як процес зміни поведінки партнерів [3, с. 167–176].

Підсумовуючи, ми теж сформулювали певні рекомендації, які, на нашу думку, сприятимуть вирішенню проблем, які пов'язані з предметом нашого дослідження. Отже, доцільним буде: застосування психотерапії (когнітивно-поведінкової або психодинамічної), яка допомагає усвідомити й відновити емоційні реакції; установлення мінізв'язків з емоціями (ведення щоденників емоцій, застосування технік усвідомлення власних почуттів); соціальна підтримка (безпечні стосунки, в яких можна спробувати проявляти власні емоції без осуду й страху); фізична активність (спорт і рух сприяють активізації емоційних та нейробіологічних механізмів).

Висновки. Емоційна байдужість членів сім'ї виступає системним чинником, що негативно впливає на сімейну згуртованість, емоційну безпеку дітей, формування дезадаптивних моделей прив'язаності.

Теоретичний аналіз свідчить, що феномен емоційної байдужості можна пояснити через теорію прийняття – відторгнення та теорію

прив'язаності, а також через процесуальні моделі впливу сімейного клімату на дітей.

Практичні рекомендації: для покращення сімейного функціонування та благополуччя доцільно впроваджувати програми розвитку емоційного інтелекту, тренінги ефективної

комунікації та заходи підтримки емоційної взаємодії між членами сім'ї.

Перспективою подальших розвідок є дослідження батьківського вигорання як причини порушення сімейної взаємодії та психологічного благополуччя сім'ї.

Список використаних джерел

1. Володарська Н. Д., Карпабаєва І. І. Вплив емоційних зв'язків на розвиток психологічного благополуччя сім'ї. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Вип. 3. С. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-4>
2. Калюжна Є. М., Думанівська С. В. Психологічні особливості емоційного вигорання батьків у період війни. *Наукові перспективи*. 2024. № 11(53). С. 1332–1346. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11\(53\)-1332-1346](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1332-1346)
3. Карпова Д., Вербська А. Особливості появи та подолання кризи емоційної байдужості між шлюбними партнерами. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. 2024. № 3. С. 167–176. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-16>
4. Комар Т., Буренко І. Psychological features of self-efficacy in wives of combatants. *Personality and Environmental Issues*. 2024. № 3(3). С. 74–81. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(3\)-74-81](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(3)-74-81)
5. Малєнкова Ю. П. Особливості емоційної сфери членів сімей військовослужбовців : кваліфікаційна робота бакалавра : 053. Хмельницький, 2025. 54 с. URL: <https://elar.khmn.edu.ua/handle/123456789/19281>
6. Миколайчук М. І., Корецька Н. В. Суб'єктивне благополуччя у шлюбі у осіб із різним рівнем емоційного інтелекту. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2021. № 2. С. 126–133. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-15>
7. Петяк О. М., Ксінчук К., Козельський В. Міжособистісна комунікація та емоційна близькість як ресурс подолання сімейних конфліктів. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. 2025. № 3. С. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-7>
8. Потапчук Є. М., Павелко А. Теоретичний аналіз кризи емоційної байдужості подружжя як психологічної проблеми. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*. 2023. № 2. С. 91–192. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-7>
9. Саврасов М. В., Панасенко Е. А., Семенов Г. Л. Сімейний конфлікт як психологічна криза: адаптаційні стратегії особистості. *Габітус. Серія «Психологія особистості»*. 2025. Вип. 73. С. 217–221. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.73.37>
10. Слюсар Л. М. Резильєнтність сім'ї в умовах довготривалої війни в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2025. № 2(60). С. 3–19. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2025.02.003>
11. Чайка Г. Взаємозв'язок емоційної стійкості та міжособистісних взаємин. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Серія «Психологія»*. 2022. № 1(54). С. 84–90. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.12>
12. Davies P. T., Cummings E. M. Marital conflict and adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1994. № 116(3). P. 387–411. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
13. Gaudin J., Polansky N., Kilpatrick A., Shilton P. Loneliness, depression, stress, and social supports in neglectful families. *Child Abuse & Neglect*. 1996. № 20. Vol. 4. P. 363–377. DOI: [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(96\)00005-1](https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00005-1)
14. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*. 2005. № 12(2). P. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00108>
15. Rohner R. P. The parental «acceptance-rejection syndrome»: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*. 2004. № 59(8). P. 830–840. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>
16. Wark M., Kruczek T., Boley A. Emotional neglect and family structure: impact on student functioning. *Child Abuse & Neglect*. 2003. № 27(9). P. 1033–1043. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00162-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00162-5)

References

1. Volodarska, N. D., Karpabaieva, I. I. (2021). Vplyv emotsiinykh zviazkiv na rozvytok psykholohichnoho blahopoluchchia simi [The influence of emotional ties on the development of the psychological well-being of the family]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University. Seriya: Psykholohichni nauky*, 3, 29–36. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-4> [in Ukrainian].

2. Kaliuzhna, Ye. M., Dumanivska, S. V. (2024). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia batkiv u period viiny [Psychological features of emotional burnout of parents during the war]. *Naukovi perspektyvy – Scientific perspectives*, 11(53), 1332–1346. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11\(53\)-1332-1346](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1332-1346) [in Ukrainian].
3. Karpova, D., Verbska, A. (2024). Osoblyvosti poiavy ta podolannia kryzy emotsiinoi baiduzhosti mizh shliubnymy partneramy [Peculiarities of the emergence and overcoming of the crisis of emotional indifference between marriage partners]. *Scientific Journal “Psychology Travelogs”*, 3, 167–176. <https://doi.org/10.31891/RT-2024-3-16> [in Ukrainian].
4. Komar, T., Burenko, I. (2024). Psychological features of self-efficacy in wines of combatants [Psychological features of self-efficacy in wines of combatants]. *Personality and Tnvironmental – Personality and Tnvironmental Issues*, 3(3), 74–81. [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(3\)-74-81](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(3)-74-81) [in English].
5. Malienkova, Yu. P. (2025). Osoblyvosti emotsiinoi sfery chleniv simey viikovoslužhbovtziv: kvalifikatsiina robota bakalavra: 053 Psykholohiia [Peculiarities of the emotional sphere of family members of military servicemen: qualifying bachelor thesis: 053 Psychology]. *Khmelnyskyi*, 54 p. Retrieved from: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/19281> [in Ukrainian].
6. Mykolaichuk, M. I., Koretska, N. V. (2021). Subiektivne blahopoluchchia u shliubi u osib z riznym rivnem emotsiinoho intelektu [Subjective well-being in marriage in persons with different levels of emotional intelligence]. *Naukovyi visnyk KhDU – Scientific Bulletin of KhSU. Seria: Psykholohichni nauky*, 2, 126–133. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-15> [in Ukrainian].
7. Petiak, O. M., Ksinchuk, K., Kozelskyi, V. (2025). Mizhosobystisna komunikatsiia ta emotsiina blyzkist yak resurs podolannia simeinykh konfliktiv [Interpersonal communication and emotional closeness as a resource for overcoming family conflicts]. *Scientific Journal “Psychology Travelogs”*, 3, 71–78. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-7> [in Ukrainian].
8. Potapchuk, Ye. M., Pavelko, A. (2023). Teoretychnyi analiz kryzy emotsiinoi baiduzhosti podruzhhzia yak psykholohichnoi problemy [Theoretical analysis of the crisis of emotional indifference of spouses as a psychological problem]. *Scientific Journal “Psychology Travelogs”*, 2, 91–192. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-7> [in Ukrainian].
9. Savrasov, M. V., Panasenko, E. A., Semenov, H. L. (2025). Simeinyi konflikt yak psykholohichna kryza: adaptatsiini stratehii osobystosti [Family conflict as a psychological crisis: adaptive strategies of the individual]. *Habitus – Habitus. Seria: Psykholohiia osobystosti*, 73, 217–221. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.73.37> [in Ukrainian].
10. Sliusar, L. M. (2025). Rezylientnist simi v umovakh dovhotryvaloi viiny v Ukraini [Resilience of the family in the conditions of the long-term war in Ukraine]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy*, 2(60), 3–19. <https://doi.org/10.15407/dse2025.02.003> [in Ukrainian].
11. Chaika, H. (2022). Vzaiemozviazok emotsiinoi stiikosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn [The relationship between emotional stability and interpersonal relationships]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Seria: Psykholohiia*, 1(54), 84–90. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.12> [in Ukrainian].
12. Davies, P. T., Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387–411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387> [in English].
13. Gaudin, J., Polansky, N., Kilpatrick, A., Shilton, P. (1996). Loneliness, depression, stress, and social supports in neglectful families. *Child Abuse & Neglect*, 20(4), 363–377. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(96\)00005-1](https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00005-1) [in English].
14. Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12(2), 149–168. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00108> [in English].
15. Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830–840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830> [in English].
16. Wark, M., Kruczek, T., Boley, A. (2003). Emotional neglect and family structure: impact on student functioning. *Child Abuse & Neglect*, 27(9), 1033–1043. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00162-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00162-5) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ДУХОВНО-ЕТИЧНОЇ ФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З РЕЛІГІЙНИМ ЗАСНОВНИКОМ

Куриляк В. В.

доктор богослов'я, доцент,
доцент кафедри богослов'я
Приватного вищого навчального закладу
«Український гуманітарний інститут»
ORCID ID: 0000-0001-5245-9700

Дослідження присвячене теоретико-методологічним засадам системи духовно-етичної формації особистості у закладах вищої освіти з релігійним засновником, зокрема на прикладі ПВНЗ «Український гуманітарний інститут». Обґрунтовано необхідність виходу за межі світської педагогічної термінології для осмислення центрального конструкту, а саме духовно-етичної формації. Представлений концепт формації на відміну від традиційних інформаційного та біхевіористичного підходів розглядається як процес, метою якого є відновлення в людині образу Творця, що охоплює когнітивну, емоційну та волюву сфери, ведучи до цілісності. Цей підхід універсалізується для всіх студентів незалежно від майбутнього фаху, перетворюючи кожного випускника на «служителя у своїй сфері». Підкреслено необхідність інтеграції духовності та етики для уникнення ризиків секулярного моралізму та релігійної нестійкості. Етична поведінка трактується як «плід духа», що виникає унаслідок синергії людського розуму та Божого Одкровення. Така етична компетентність реалізується як наскрізний принцип через поєднання фахових дисциплін із прикладними курсами ціннісно-орієнтованого спрямування. Доведено, що ключову роль у реалізації системи відіграють суб'єкти, чия взаємодія ґрунтується на педагогіці партнерства та суб'єкт-суб'єктній моделі. Викладачі застосовують інкарнаційний підхід, виступаючи менторами та взірцями цінностей, а студенти є активними агентами власної формації. Діяльність інституту, що керується холістичним розумінням людини, прагне створити «атмосферу благодаті» та цілісний простір, де академічна доброчесність розглядається як акт християнського послуху та поваги до істини. Водночас окреслено внутрішні обмеження моделі, включаючи ризик «м'якого» примусу у насиченому середовищі, напругу між правом засновника й академічною свободою, а також обмеженість узагальнення висновків, оскільки дослідження сфокусовано лише на одному кейсі.

Ключові слова: духовно-етична формація, ПВНЗ «Український гуманітарний інститут», адвентистська філософія освіти, педагогіка партнерства, інтеграція віри та навчання, цілісна особистість, академічна доброчесність.

Kuryliak V. V. Theoretical and methodological principles of the system of spiritual and ethical formation of the personality in a Higher School with a religious founder

The study is devoted to the theoretical and methodological foundations of the system of spiritual and ethical formation of the individual in higher education institutions founded by religious organizations, with particular reference to the case of the Private Higher Educational Institution Ukrainian Institute of Arts and Sciences. The necessity of moving beyond secular pedagogical terminology in order to conceptualize the central construct – spiritual and ethical formation – is substantiated. The proposed concept of formation, in contrast to traditional informational and behaviorist approaches, is understood as a process aimed at restoring the image of the Creator in the human person, encompassing cognitive, emotional, and volitional dimensions and leading toward personal wholeness. This approach is universalized for all students, regardless of their future profession, thereby transforming each graduate into a «servant within their own field». The study emphasizes the necessity of integrating spirituality and ethics in order to avoid the risks of secular moralism and religious instability. Ethical behavior is interpreted as the «fruit of the Spirit», emerging from the synergy between human reason and divine Revelation. Such ethical competence is implemented as a cross-cutting principle through the integration of professional disciplines with applied value-oriented courses. It is demonstrated that a key role in the implementation of this system is played by the educational actors whose interaction is grounded in the pedagogy of partnership and a subject–subject model of engagement. Faculty

members employ an incarnational approach, acting as mentors and exemplars of values, while students function as active agents of their own formation. The institute's activity, guided by a holistic understanding of the human person, seeks to create an «atmosphere of grace» and an integrated educational space in which academic integrity is understood as an act of Christian obedience and respect for truth. At the same time, the internal limitations of the model are identified, including the risk of «soft» coercion within a highly value-saturated environment, the tension between the rights of the founding body and academic freedom, and the limited generalizability of the findings, as the study focuses on a single institutional case.

Keywords: *spiritual and ethical formation, Ukrainian Institute of Arts and Sciences, Adventist philosophy of education, pedagogy of partnership, integration of faith and learning, holistic personality, academic integrity.*

Вступ. Фундаментальне осмислення процесу виховання у закладах вищої освіти з релігійним компонентом вимагає виходу за межі традиційної світської педагогічної термінології [2]. Специфіка Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут» (далі – ПВНЗ «УГІ»), заснованого на адвентистській філософії освіти [18], зумовлює необхідність глибокої теоретичної реконструкції ключових понять, що визначають його місію та стратегію. Центральним конструктором, навколо якого будується освітня парадигма закладу, є духовно-етична формація. Це поняття не є тотожним класичному «вихованню» чи «релігійній освіті», а являє собою складний, багатовимірний феномен, що інтегрує теологічні, філософські, психологічні та педагогічні аспекти становлення особистості [19; 21]. У цій статті здійснено детальну деконструкцію концепту «духовно-етичної формації» та проаналізовано роль суб'єктів освітнього процесу в унікальному ціннісно орієнтованому середовищі.

У цілому **мета статті** полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад побудови системи духовно-етичної формації особистості у закладі вищої освіти з релігійним засновником.

Методи та методики дослідження. Методологічну стратегію дослідження сформовано на основі міждисциплінарного підходу, що дає змогу інтегрувати надбання богослов'я, філософії освіти, психології та педагогіки задля комплексного осмислення феномену духовно-етичної формації. Ключовим у роботі є застосування системного підходу, завдяки якому процес виховання у закладі з релігійним засновником розглядається як цілісна, відкрита структура, що гармонійно поєднує академічну підготовку з літургійною та соці-

ально-дияконічною практикою. Важливу роль відіграє аксіологічний підхід, який уможливорює аналіз ціннісних домінант освітнього середовища крізь призму християнської антропології, а також герменевтичний метод, застосований для інтерпретації засадничих релігійних текстів та місійних документів закладу в контексті сучасних освітніх викликів.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури для з'ясування стану розробленості проблеми, а також термінологічний аналіз для уточнення поняття «духовно-етична формація». Застосування структурно-функціонального аналізу дало змогу виокремити базові компоненти системи (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) та визначити механізми їхньої взаємодії. Особливе місце серед дослідницького інструментарію посідає метод педагогічного моделювання, за допомогою якого спроектовано концептуальну модель духовно-етичного супроводу студента, що враховує унікальний етос закладу вищої освіти з релігійним ідентичністю та спрямована на виховання цілісної особистості.

Результати. У сучасному науковому дискурсі та практиці закладів вищої освіти, заснованими яких є релігійна організація, спостерігається концептуальна напруга між різними підходами до визначення кінцевої мети освіти [5]. Традиційні моделі часто зосереджуються на трансляції знань (інформаційний підхід) або на формуванні поведінкових патернів (біхевіористичний підхід) [26]. Натомість концепт «формація» (від лат. *Formatio* – надання форми, утворення) апелює до глибинних онтологічних змін у структурі особистості [5]. Для ПВНЗ «УГІ», місія якого декларує форму-

вання цілісної особистості на основі християнських цінностей, розуміння цього терміну є критично важливим.

В академічному середовищі існує чітке розмежування між християнською освітою та духовною (ціннісною) формацією, хоча ці терміни часто використовуються як синоніми. Аналіз літератури дає змогу виявити суттєві відмінності. Почнемо з християнської освіти як інформації. Деякі підходи, поширені в біблійних коледжах, розглядають освіту як процес передачі інформації про Бога, Біблію та історію Церкви [16]. У такій моделі студент накопичує знання подібно до вивчення математики чи історії, що не гарантує трансформації його внутрішнього світу. Друга форма – це християнська освіта як формація. Це є альтернативний підхід, яким користуються ПВНЗ «УГІ» та споріднені заклади, котрі розглядають освіту як засіб зміни особистості.

У цьому контексті духовна та ціннісна формація визначається як процес, керований Святим Духом, метою якого є уподібнення особистості до образу Ісуса Христа. Це умовний процес зростання та трансформації, що веде до все більшої цілісності у Христі. Важливо зазначити, що термін «формація» має глибоке історичне коріння. У католицькій та православній традиціях (зокрема, у семінаріях) під формацією розуміють підготовку до священства, що включає літургійне життя, аскетичні практики та послух [1]. Однак у контексті протестантської, зокрема адвентистської, вищої школи, якою є ПВНЗ «УГІ», цей концепт універсалізується, оскільки передусім цей концепт стосується не лише майбутніх пасторів, а й кожного студента незалежно від фаху (філолога, економіста, менеджера тощо). Це перехід від елітарної клерикальної моделі до моделі загального священства, де кожен фахівець розглядається як служитель у своїй сфері [8].

Тому специфіка розуміння духовно-етичної формації у ПВНЗ «УГІ» базується на адвентистській філософії освіти, яка є христотоцентричною та виходить із передумови, що людина створена за образом Божим, але цей образ був спотворений гріхопадінням [17; 18]. У цій ситуації метою освіти, згідно з працями Еллен Уайт (одна з фундаторів

адвентистської системи освіти) та сучасними програмними освітніми документами Церкви АСД, процес освіти та викуплення є єдиним і цілим [15]. В обох процесах є спільна мета – це відновити в людині образ Творця. Це відновлення не досягається лише людськими зусиллями (гуманістична етика) або лише інтелектуальним пізнанням (раціоналізм). Це синергія божественного та людського, коли Бог надає благодать і силу Духа, а людина через дисципліну, навчання та вольовий вибір співпрацює з Ним. Таким чином, духовна формація у цьому контексті – це керований біблійними принципами процес зростання та трансформації, що охоплює когнітивну, емоційну та вольову сфери, ведучи до відновлення цілісності особистості та її здатності відображати характер Бога у служінні суспільству.

Особливої уваги у цьому дослідженні заслуговує поєднання понять «духовна» та «етична» формація. Чи є це тавтологією? Дослідження показують, що ні [4; 13]. У релігійних ЗВО існує ризик розриву між «Божим повелінням» та моральною філософією [12], де акцент виключно на духовності (молитва, відвідування церкви, служіння тощо) без розвитку етичного мислення може призвести до формування особистості, яка є релігійно активною, але морально нестійкою (наприклад, удається до плагіату чи корупції, виправдовуючи це вищими цілями або сподіваючись на прощення).

Другий ризик – це можливість появи секулярного моралізму, де акцент лише на етиці перетворює християнський ЗВО на звичайний заклад із хорошими манерами. Таким чином, може втратитися сотеріологічний (спасаючий) вимір [10]. Таким чином, концепт духовно-етичної формації вирішує цю проблему через інтеграцію через такі складники:

1. Етика як плід духовності, коли етична поведінка розглядається не як набір зовнішніх правил, а як «плід духа», тобто природний наслідок внутрішньої духовної трансформації. А цінності не можуть бути передані з голови в голову, якщо не пройшли через «серце».

2. Колоборація розуму й одкровення, коли істинна моральна зрілість у релігійному ЗВО

виникає там, де моральна філософія (людський розум) та Боже повеління (Авторитет) діють синергічно. Студент учиться використувати розум для етичної рефлексії, базуючись на біблійних абсолютах.

3. Формування етичної компетентності в ПВНЗ «УГІ» є наскрізним принципом освітньої моделі та реалізується через поєднання фахових дисциплін із прикладними курсами етичного спрямування. У навчальних планах різних спеціальностей (богослов'я, менеджменту, психології та журналістики) поряд із базовими профільними предметами передбачено курси, що формують професійну етику майбутніх фахівців. Так, у підготовці богословів прикладна етика репрезентована дисциплінами «Пасторська етика», «Християнські парадигми управління фінансами» та «Військове капеланство», що спрямовані на поєднання духовності з практичною відповідальністю [22]. У менеджерських програмах відповідні компетентності формуються через «Ділову етику», «Корпоративну та соціальну відповідальність» та «Етику ділових переговорів», що орієнтують майбутніх управлінців на етичні стандарти професійної діяльності. У галузі психології ключову роль відіграють дисципліни «Професійна етика психолога», «Біоетика», «Психологія конфлікту» тощо, що забезпечують моральну відповідальність фахівця у взаємодії з клієнтом. Спеціальність «Журналістика» передбачає курси «Журналістська етика», «Медіаправо», «Академічна

добродієність зі III» тощо, що покликані гарантувати чесність, неупередженість та відповідальність за вплив на суспільство. Така інтеграція етичного компоненту в різні освітні програми засвідчує прагнення ПВНЗ «УГІ» зробити професійну діяльність своїх випускників не лише компетентною, а й етично виваженою, що узгоджується із загальноінституційною метою духовно-етичної формації.

Характерною особливістю підходу ПВНЗ «УГІ», що спирається на адвентистську освітню традицію, є холистичне розуміння людини як нерозривної єдності фізичного, ментального, духовного та соціального вимірів [23]. Фізичний аспект трактується як обов'язок підтримувати здоровий спосіб життя, оскільки тіло розглядається як храм Духа [18]. Ментальний вимір передбачає розвиток інтелекту та здатності самостійно мислити, а не лише віддзеркалювати чужі думки. Соціальний вимір охоплює формування готовності до служіння громаді та ефективної взаємодії з іншими [18]. Духовний вимір акцентує на особистих стосунках людини з Богом [7]. Такий підхід свідомо протиставляється дуалістичній моделі, що розділяє «світське» навчання та «релігійне» життя. Натомість у ПВНЗ «УГІ» реалізується принцип інтеграції віри та навчання, коли кожний елемент студентського досвіду – від аудиторної лекції з математики до спортивної активності – розглядається як складова частина єдиного формаційного процесу.

Таблиця 1

Структурні компоненти системи духовно-етичної формації

Компонент	Зміст та характеристика	Реалізація в освітньому просторі ПВНЗ «УГІ»
Когнітивно-світоглядний	Сукупність знань про Бога, світ та людину; формування біблійного світогляду; здатність до богословської рефлексії.	Блок дисциплін: «Вступ в теологію», «Біблійна герменевтика», «Основи креаціонізму». Інтеграція віри та навчання у загальних предметах.
Аксіологічно-мотиваційний	Інтеріоризація християнських цінностей; перетворення зовнішніх норм на внутрішні переконання; мотивація до служіння.	Програми капеланського служіння, тижні духовності, менторські зустрічі. Місія інституту як ціннісний орієнтир.
Емоційно-вольовий	Розвиток емоційного інтелекту, емпатії, здатності до самоконтролю та аскези (самодисципліни); виховання характеру.	Психологічна служба УГІ. Практики спільної молитви та духовного спілкування, що розвивають емоційну зрілість.
Діяльнісно-праксеологічний	Реалізація цінностей у поведінці; етичні вчинки; соціальне служіння; академічна добродієність.	Волонтерські проекти, студентське самоврядування, дотримання Кодексу академічної добродієності, місіонерські поїздки.

Також унікальним аспектом реалізації концепту в ПВНЗ «УГІ» є інтеграція академічної доброчесності в систему духовно-етичної формації. В умовах цифрового суспільства та розвитку штучного інтелекту (ШІ) питання чесності набуває нового звучання. У ПВНЗ «УГІ» впроваджуються курси «Академічна доброчесність із ШІ», а студенти підписують відповідні декларації. У цьому контексті відмова від плагіату трактується не просто як дотримання юридичних норм, а як акт християнського послуху та поваги до істини, що є важливим складником етичної зрілості [24]. Тому розуміння того, «хто» бере участь в освітньому процесі (суб'єкти) та «як» вони взаємодіють, є похідним від антропологічних засад, представлених вище. Саме тому в ЗВО з релігійним засновником суб'єкти освітнього процесу набувають специфічних характеристик, а їхня взаємодія будується на принципах, відмінних від суто адміністративного підпорядкування.

Антропологічною передумовою освітнього підходу ПВНЗ «УГІ» є розуміння суб'єкта як носія Образу Божого, що принципово відрізняє цю модель від світських підходів, у яких особистість нерідко трактується функціонально – як надавач освітніх послуг, споживач чи елемент інституційної системи. Християнська педагогіка виходить з абсолютної цінності кожної людини, а саме, гідність учасників освітнього процесу – від ректора до першокурсника ґрунтується на їхній богоподібності, що накладає безумовне табу на будь-які форми насильства, приниження або маніпуляції й вимагає будувати взаємодію на основі поваги та прийняття [18].

Віра у закладений Творцем потенціал кожної особистості зобов'язує педагога не так «наповнювати» студента знаннями, як допомагати розкривати його внутрішні здібності подібно до того, як скульптор вивільняє приховану форму з каменю. Важливим складником цього підходу є свобода, адже любов і віра не можуть бути предметом примусу, тому система духовно-етичної формації у ПВНЗ «УГІ» має спиратися на принцип добровільності та створення умов для вільного світоглядного вибору, оскільки справжнього внутрішнього прийняття неможливо досягти адміністративним тиском.

У системі духовно-етичної формації ПВНЗ «УГІ» можна виокремити кілька ключових груп суб'єктів, серед яких особливе місце займають науково-педагогічні працівники, чия роль трансформується від простих трансляторів інформації до фасилітаторів духовно-етичного зростання студентів. Освітня модель закладу спирається на інкарнаційний підхід, відповідно до якого викладач не лише навчає цінностей, а й уособлює їх у власній поведінці, оскільки студенти засвоюють більше через спостереження за життям наставника, ніж через вербальні настанови. Це підвищує вимоги до особистої духовної зрілості педагога. Важливим елементом є менторство, яке в ПВНЗ «УГІ» та споріднених закладах розуміється не просто як академічне кураторство, а як духовне наставництво, спрямоване на підтримку студента в його життєвих пошуках, формуванні характеру та визначенні цілей [6]. Окрім цього, викладач виступає інтегратором, покликаним демонструвати зв'язок будь-якої дисципліни – від фінансів до психології – із християнським світоглядом, тим самим забезпечуючи цілісність і послідовність освітнього процесу.

Здобувачі вищої освіти в ПВНЗ «УГІ» розглядаються не як пасивні об'єкти виховного впливу, а як повноцінні агенти власної формації, відповідальні за розвиток своєї особистості та спільноти. Важливим інструментом такого підходу є студентське самоврядування, яке згідно з відповідним положенням надає студентам широкі права й можливості [25]. Самоврядні структури виконують роль практичного полігону для етичної формації, де студенти навчаються брати відповідальність, вирішувати конфлікти, управляти ресурсами та служити іншим. Не менш важливою є співтворча участь студентів у вдосконаленні освітніх програм і в організації життя кампусу, що формує у них відчуття причетності та відповідальності за спільний простір [25].

Окремою групою суб'єктів виступають спеціалізовані інституційні структури, зокрема капеланська служба, яка у контексті релігійного ЗВО не є допоміжною адміністративною надбудовою, а фактично виконує роль «серця» духовної формації. Її функції охоплюють організацію богослужіння, пастирське

консультування, кризову підтримку та створення безпечного простору для молитви, сповіді та духовного відновлення, що є суттєвим чинником психологічного благополуччя студентів [14]. Уведення дисципліни «Військове капеланство» демонструє адаптивність інституції до суспільно-політичних викликів, зокрема воєнного часу, та підготовку фахівців, здатних надавати духовну підтримку в екстремальних умовах.

Зовнішні стейкхолдери, батьки та Церква-засновник також є невід'ємними суб'єктами системи формації, яка функціонує у відкритій взаємодії з ширшим соціально-педагогічним середовищем. Церква АСД визначає доктринальні рамки й стратегічну місію освітнього процесу, тоді як батьки виконують роль первинних вихователів, формуючи той базовий ціннісний фундамент, з яким інститут має діяти в унісон. Така багаторівнева взаємодія забезпечує цілісність духовно-етичної формації та підсилює її ефективність.

Модель взаємодії, що реалізується у ПВНЗ «УГІ», ґрунтується на принципах педагогіки партнерства [11], яка передбачає перехід від авторитарної суб'єкт-об'єктної моделі до гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Такий підхід передбачає діалогічність, рівноправність у комунікації за умови збереження професійної субординації та спільну спрямованість педагога і студента на пошук істини. У межах цієї моделі викладач і здобувач освіти постають співробітниками у процесі пізнання, що змінює атмосферу в аудиторії з контролюючої на підтримувальну. Важливу роль відіграє механізм зворотного зв'язку, де студенти не лише висловлюють свої пропозиції, а й мають реальні інструменти впливу на якість освітнього процесу, що сприяє формуванню громадянської зрілості.

Особливою ознакою християнської педагогіки партнерства є створення «атмосфери благодаті», яка визнає право на помилку та поєднує справедливість оцінювання зі співчуттям і підтримкою у слабкості. Саме в такому середовищі, як засвідчують дослідження, найефективніше формується моральна відповідальність і розвивається біблійне мислення, що моделюється викладачем у щоден-

ній взаємодії зі студентами [3].

Аксіологічні домінанти освітнього середовища ПВНЗ «УГІ» становлять ціннісний фундамент, у межах якого відбувається суб'єктна взаємодія та формується духовно-етична зрілість здобувачів. Освітній процес не обмежується змістом лекцій, а розгортається у насиченому середовищі спільнотності, де інститут позиціонує себе як родину, а спільні обіди, богослужіння й проживання в гуртожитках створюють простір для соціалізації та виховання через міжособистісні стосунки.

Важливою цінністю є служіння, що передбачає орієнтацію не лише на професійний успіх, а й на відповідальність перед ближнім та суспільством, розуміння власної освіти як інструмента служіння Богові та людям. Центральним аксіологічним орієнтиром залишається відповідальність перед Богом з усвідомленням, що будь-яка дія, навчання, праця, стосунки відбуваються «перед лицем Бога», що виступає найвищим внутрішнім регулятором етичної поведінки та морального вибору.

У процесі аналізу нормативно-правових засад функціонування ПВНЗ «УГІ» важливо зазначити низку внутрішніх обмежень та потенційних зон напруги, які впливають із самої природи поєднання конфесійної ідентичності та вимог світської системи вищої освіти. Одним із ключових питань, що потребує подальшого осмислення, є співвідношення між правом засновника забезпечувати збереження богословської ідентичності закладу та необхідністю гарантувати академічну свободу викладачів. У межах чинної моделі зберігається ризик того, що вплив засновника на кадрові рішення і стратегічний розвиток може обмежувати академічний плюралізм або створювати простір для внутрішньої цензури, коли перевага надається тим, хто поділяє конфесійну освітню філософію.

Проблемним також є питання добровільності участі студентів у формаційних практиках. Хоча прямий примус суперечить законодавству і не є частиною інституційної політики, насичене духовно-ціннісне середовище та система заохочень можуть формувати ефект «м'якого» примусу, коли участь у богослужіннях або духовних заходах сприймається як соціальна норма. Це потребує додаткового

дослідження, зокрема щодо того, яким чином забезпечується свобода світоглядного вибору для студентів, які не поділяють цінностей засновника. Методологічною межею також є фокус на одному кейсі, хоча ПВНЗ «УГІ» має унікальні організаційні та фінансові ресурси включно зі статусом неприбутковості й суттєвою підтримкою з боку Церкви АСД. За таких умов ефективність моделі значною мірою може зумовлюватися фактором стабільного фінансування, що не дає змоги автоматично поширювати отримані висновки на всі конфесійні ЗВО України.

Окремої уваги потребує питання можливого формалізму у формаційних механізмах. Елементи системи, як-от підписання кодексу доброчесності чи формалізоване декларування цінностей, за певних умов можуть сприйматися студентами як зовнішня адміністративна вимога, а не як внутрішній духовно-етичний вибір. Особливо це стосується універсалізації формації для студентів різних спеціальностей, де важливо уникнути перетворення етичних дисциплін на формальні додатки до навчальних планів. Виклик також становить і реалізація педагогіки партнерства, зокрема забезпечення «атмосфери благодаті» [20]. Поєднання милосердя, визнання права на помилку та одночасного дотримання високих академічних стандартів потребує високої педагогічної майстерності та чітких інституційних механізмів підтримки.

Неоднозначним залишається й процедурний характер державного контролю. НАЗЯВО оцінює відповідність освітніх програм формальним стандартам, однак не здійснює змістовної експертизи релігійних компонентів, що ускладнює питання їх наукової верифікації та світоглядної нейтральності.

Таким чином, аналіз засвідчує, що попри ефективність нормативної інтеграції ПВНЗ «УГІ» у світський освітній простір, модель функціонування містить низку внутрішніх викликів – від світоглядних і етичних аспектів до методологічних обмежень і ризику формалізму, які потребують подальшого дослідження та поглибленого міждисциплінарного осмислення.

Висновки. Проведений аналіз дає змогу узагальнити, що освітня парадигма ПВНЗ

«Український гуманітарний інститут» вибудовується навколо концепту духовно-етичної формації, який суттєво відрізняється від традиційних моделей виховання чи релігійної освіти. Формація постає як складний інтегративний феномен, що поєднує теологічні, філософські, психологічні й педагогічні виміри і спрямована не так на трансляцію знань чи формування поведінкових навичок, як на глибинні онтологічні зміни особистості. У христоцентричному розумінні, властивому адвентистській філософії освіти, вона зорієнтована на відновлення в людині образу Творця. Ця мета набуває універсального характеру, де незалежно від вибраного фаху кожен студент розглядається як носій покликання до служіння у своїй професійній сфері.

Інтеграція духовного та етичного вимірів дає змогу подолати ризик розриву між богословськими приписами та практичним моральним життям, поєднуючи моральну філософію та християнські цінності. Моральність у цій моделі виникає як наслідок внутрішньої трансформації, а не як дотримання зовнішніх нормативів. Також важливим складником формаційної моделі є трансформація ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Викладач постає не лише як науковий фахівець, а й як фасилітатор духовно-етичного розвитку, що втілює інкарнаційний підхід до педагогіки. Студент, своєю чергою, розглядається як активний агент власної формації, відповідальний за розвиток як особистості, так і спільноти, що практично реалізується через інструменти самоврядування та співтворчості в освітньому середовищі.

Реалізації формаційної парадигми сприяє перехід до педагогіки партнерства, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та створює атмосферу благодаті. Це простір, у якому поєднуються вимогливість, справедливість та милосердя і де право на помилку визнається частиною розвитку особистості. Водночас дослідження засвідчує низку внутрішніх викликів, що супроводжують реалізацію цієї моделі. Серед них є ризик формалізації окремих формаційних механізмів, коли підписання кодексу чи виконання процедурних норм можуть сприйматися як зовнішній обов'язок, а не як прояв внутрішньої ціннісної мотивації. Додаткового

опрацювання потребує питання забезпечення свободи світоглядного вибору в умовах насиченого духовно-ціннісного середовища, де можливий ефект «м'якого» примусу до участі у формацийних практиках. Також важливо зберігати баланс між правом засновника підтримувати конфесійну ідентичність інституту та необхідністю гарантувати академічний плюралізм у середовищі вищої освіти.

Таким чином, система духовно-етичної формації УГІ постає як цілісна й інноваційна модель підготовки фахівців, яка поєднує богословську традицію із сучасними педагогічними принципами. Однак її подальший розвиток вимагає урахування внутрішніх обмежень, методологічних нюансів і потреби в забезпеченні балансу між духовністю, академічною свободою та високими освітніми стандартами.

Список використаних джерел

1. Arthur J. A Christian education in the virtues: Character formation and human flourishing. *Routledge*, 2021. 200 p.
2. Arthur J. Character education in universities. *Church, Communication and Culture*. 2024. Vol. 9, no. 2. P. 329–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/23753234.2024.2390128>
3. Burton L. D., Nwosu C. C. Student perceptions of motivational climate and learning outcomes. *Journal of Research on Christian Education*. 2003. Vol. 12, no. 2. P. 237–256.
4. Chandler D. J. Whole-Person Formation: An Integrative Approach to Christian Education. *Christian Education Journal*. 2015. Vol. 12, no. 2. P. 314–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/073989131501200205>
5. Drexler J., Bagby A. H. Defining and Assessing Spiritual Formation: A Necessity for Christian Schooling. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*. 2021. Vol. 16, no. 1. P. 1–15. URL: <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol16/iss1/2/> (date of access: 17.12.2025).
6. Dunlow J. Perceptions of Spiritual Formation Among Nontraditional Seminary Students. *Journal of Discipleship and Family Ministry*. 2014. Vol. 4, no. 2. P. 72–102.
7. Growth C. Nurturing Holistic Growth – Part 2. *Adventist Education Dialogue*. 2024. URL: <https://www.adventisteducators.org/2024/08/holistic-growth-2/> (date of access: 14.10.2025).
8. Lindsley A. The Priesthood of All Believers. *Institute for Faith, Work & Economic*. 2013. URL: <https://tifwe.org/resource/the-priesthood-of-all-believers/> (date of access: 10.12.2025).
9. Maguire A., Miller H. The Professional Christian or the Christian Professional? Assessing Spiritual Formation in Theological Education. *Religion & Education*. 2024. Vol. 51, no. 1–2. P. 156–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/15507394.2024.2325910>
10. Mukuka C. K. Navigating the Margins of Secularization: A Critical Examination of Christian Education and Morality. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*. 2025. Vol. 9, no. 9. P. 8281–8286. DOI: <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000675>
11. Partnership pedagogy: practical experience of the EU countries and issues of implementation in Ukraine / K. Pavelkiv et al. *Laplace em Revista*. 2021. Vol. 7. P. 175–186. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1082p.175-186>
12. Quinn P. L. The Primacy of God's Will in Christian Ethics. *Philosophical Perspectives*. 1992. No. 6. P. 493–513. DOI: <https://philpapers.org/rec/QUITPO-2> (date of access: 17.12.2025).
13. Rabon M. W. Integration of Spiritual Formation in Higher Education Courses. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*. 2024. Vol. 21, no. 3. P. 376–392. DOI: <https://doi.org/10.1177/07398913241302839>
14. Rambo S. Making a Case for College and University Chaplaincy: Howard Thurman as Guide. *Journal of Pastoral Theology*. 2024. Vol. 34, no. 1. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/10649867.2024.2323299>
15. Snorrason E. B. Christian Education and Spiritual Formation: One and the Same? *Christian Education Journal : Doctoral dissertation*. Andrews University, 2010. 281 p.
16. Steibel S. R. G. Christian Education and Spiritual Formation: One and the Same?. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*. 2010. Vol. 7, no. 2. P. 340–355. URL: <https://doi.org/10.1177/073989131000700207>
17. Taylor V. J. W. Adventist Education, Philosophy of. *Encyclopedia of Seventh-day Adventists*. 2022. URL: <https://encyclopedia.adventist.org/article?id=HJKE> (date of access: 14.10.2025).
18. Taylor V. J. W. Essential Elements in the Philosophy of Adventist Education. *Journal of Adventist Education*. 2022. Vol. 84, no. 1. URL: <https://www.journalofadventisteducation.org/2022.84.1.2> (date of access: 28.12.2025).
19. Teo W. Christian Spiritual Formation. *Emerging Leadership Journeys*. 2015. Vol. 10, no. 1. P. 138–150. URL: <https://www.regent.edu/wp-content/uploads/2020/12/christian-spiritual-formation.pdf> (date of access: 15.10.2025).

20. White E. G. Education. Mountain View, CA : Pacific Press Publishing Association, 1903. 309 p.
21. Woodward J. D. Spiritual formation in christian higher education : Doctoral dissertation. University of Findlay College of Education, 2020. 185 p.
22. Богослов'я. Навчаємось, щоб служити. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: <https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/theology/> (дата звернення: 16.10.2025).
23. Місія, бачення, цінності. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: <https://ugi.edu.ua/institute/mission/> (дата звернення: 16.12.2025).
24. Студенти УГІ підписали декларацію про академічну доброчесність. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: <https://ugi.edu.ua/studenty-ugi-pidpysaly-deklaracziyu-pro-akademichnu-dobrochesnist/> (дата звернення: 16.10.2025).
25. Студентське самоврядування. *Український гуманітарний інститут*. 2024. URL: <https://ugi.edu.ua/students/students-ke-samovraduvanna/> (дата звернення: 08.10.2025).
26. Толочко С. В., Васюк О. В. Формування екологічних цінностей у здобувачів освіти засобами проєктно-дослідницької діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14705342>

References

1. Arthur, J. (2021). *A Christian education in the virtues: Character formation and human flourishing*. Routledge.
2. Arthur, J. (2024). Character education in universities. *Church, Communication and Culture*, 9(2), 329–344. <https://doi.org/10.1080/23753234.2024.2390128>
3. Burton, L. D., & Nwosu, C. C. (2003). Student perceptions of motivational climate and learning outcomes. *Journal of Research on Christian Education*, 12(2), 237–256.
4. Chandler, D. J. (2015). Whole-Person Formation: An Integrative Approach to Christian Education. *Christian Education Journal*, 12(2), 314–332. <https://doi.org/10.1177/073989131501200205>
5. Drexler, J., & Bagby, A. H. (2021). Defining and Assessing Spiritual Formation: A Necessity for Christian Schooling. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 16(1), 1–15. Retrieved from: <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol16/iss1/2/>
6. Dunlow, J. (2014). Perceptions of Spiritual Formation Among Nontraditional Seminary Students. *Journal of Discipleship and Family Ministry*, 4(2), 72–102.
7. Growth, C. (2024). Nurturing Holistic Growth – Part 2. *Adventist Education Dialogue*. Retrieved from: <https://www.adventisteducators.org/2024/08/holistic-growth-2/>
8. Lindsley, A. (2013). The Priesthood of All Believers. *Institute for Faith, Work & Economic*. Retrieved from: <https://tifwe.org/resource/the-priesthood-of-all-believers/>
9. Maguire, A., & Miller, H. (2024). The Professional Christian or the Christian Professional? Assessing Spiritual Formation in Theological Education. *Religion & Education*, 51(1-2), 156–175. <https://doi.org/10.1080/15507394.2024.2325910>
10. Mukuka, C. K. (2025). Navigating the Margins of Secularization: A Critical Examination of Christian Education and Morality. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(9), 8281–8286. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000675>
11. Pavelkiv, K., Fedyaeva, V., Butenko, N., Tombulatova, I., & Borysiuk, I. (2021). Partnership pedagogy: practical experience of the EU countries and issues of implementation in Ukraine. *Laplage em Revista*, 7, 175–186. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1082p.175-186>
12. Quinn, P. L. (1992). The Primacy of God's Will in Christian Ethics. *Philosophical Perspectives*, (6), 493–513. Retrieved from: <https://philpapers.org/rec/QUITPO-2>
13. Rabon, M. W. (2024). Integration of Spiritual Formation in Higher Education Courses. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 21(3), 376–392. <https://doi.org/10.1177/07398913241302839>
14. Rambo, S. (2024). Making a Case for College and University Chaplaincy: Howard Thurman as Guide. *Journal of Pastoral Theology*, 34(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10649867.2024.2323299>
15. Snorrason, E. B. (2010). *Christian Education and Spiritual Formation: One and the Same?* Christian Education Journal (Doctoral dissertation). Andrews University.
16. Steibel, S. R. G. (2010). Christian Education and Spiritual Formation: One and the Same? *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 7(2), 340–355. <https://doi.org/10.1177/073989131000700207>
17. Taylor, V. J. W. (2022a). Adventist Education, Philosophy of. *Encyclopedia of Seventh-day Adventists*. Retrieved from: <https://encyclopedia.adventist.org/article?id=HJKE>

18. Taylor, V. J. W. (2022b). Essential Elements in the Philosophy of Adventist Education. *Journal of Adventist Education*, 84(1). Retrieved from: <https://www.journalofadventisteducation.org/2022.84.1.2>
19. Teo, W. (2015). Christian Spiritual Formation. *Emerging Leadership Journeys*, 10(1), 138–150. Retrieved from: <https://www.regent.edu/wp-content/uploads/2020/12/christian-spiritual-formation.pdf>
20. White, E. G. (1903). *Education*. Pacific Press Publishing Association.
21. Woodward, J. D. (2020). *Spiritual formation in christian higher education* (Doctoral dissertation). University of Findlay College of Education.
22. Bohosloviiia. Navchaimos, shchob sluzhyty [Theology. Learning to Serve]. (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut – Ukrainian Institute of Arts and Sciences*. Retrieved from: <https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/theology/> [in Ukrainian].
23. Misiia, bachennia, tsinnosti [Mission, vision, values]. (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut – Ukrainian Institute of Arts and Sciences*. Retrieved from: <https://ugi.edu.ua/institute/mission/> [in Ukrainian].
24. Studenty UHI pidpysaly deklaratsiiu pro akademichnu dobrochesnist [UGI students signed a declaration of academic integrity]. (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut – Ukrainian Institute of Arts and Sciences*. Retrieved from: <https://ugi.edu.ua/studenty-ugi-pidpysaly-deklaracziyu-pro-akademichnu-dobrochesnist/> [in Ukrainian].
25. Studentske samovriaduvannia [Student government]. (2024). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut – Ukrainian Institute of Arts and Sciences*. Retrieved from: <https://ugi.edu.ua/students/students-ke-samovraduvanna/> [in Ukrainian].
26. Tolochko, S. V., & Vasiuk, O. V. (2025). Formuvannia ekolohichnykh tsinnosti u здобувачів освіти засобами проєктно-дослідницької діяльності [Formation of environmental values in students through project and research activities]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14705342> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 31.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

РОЛЬ ДУХОВНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ В ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ БОЙОВІ ДІЇ

Лагодич М. М.

кандидат наук із богослов'я, кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та культурології
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID ID: 0000-0003-1299-0948

Проблема діагностики та корекції негативних наслідків деструктивного впливу стресогенних чинників, джерелами яких є травмуючі події війни, актуалізується на тлі тривалого повномасштабного вторгнення РФ на територію України. Важливим напрямом реабілітації осіб із посттравматичними розладами, які пережили бойові дії, убачається відновлення духовно-особистісних орієнтирів та смислів. Метою дослідження є аналіз практичного потенціалу духовності у формуванні векторності посттравматичного зростання особистостей, що зазнали впливу прямих бойових дій. Розширення можливостей реабілітації має відбуватися шляхом налагодження активної взаємодії з представниками релігійних організацій, із використанням здатності релігійних переконань слугувати джерелом сенсу, надії та емоційної стійкості. У статті проаналізовано аспекти впливу релігійних практик (молитва, участь у богослужіннях, духовне спілкування) на психологічне благополуччя та загальне здоров'я, індивідуальну адаптацію та збереження смисложиттєвих орієнтацій постраждалих від війни осіб, розвитку їхньої внутрішньої стійкості та покращення психологічного стану, формування стійкого відчуття безпеки. Обґрунтовано, що духовні практики допомагають відшукати сенс у пережитих стражданнях, що сприяє ефективному опрацюванню травми, а молитва та інші духовні ритуали позитивно впливають на стан нервової системи. При цьому підтримка релігійної громади дає змогу мінімізувати почуття самотності й ізольованості, що позиціонуються одними з основних симптомів посттравматичного стресового розладу. У статті акцентується увага на значущості релігійної підтримки як у традиційному, так і в медіаформатах у контексті потужного ресурсу для подолання кризи війни, стимулювання соціальної інтеграції, зцілення осіб із посттравматичним стресовим розладом.

Ключові слова: здоров'я, зцілення, Біблія, Церква, релігія, духовність, криза, капелан.

Lahodych M. M. The role of spirituality in shaping post-traumatic growth in combat survivors

The problem of diagnosing and correcting the negative consequences of the destructive impact of stress factors, the sources of which are traumatic events of war, is becoming more and more urgent against the background of the long-term full-scale invasion of the Russian Federation into the territory of Ukraine. An important direction in the rehabilitation of individuals with post-traumatic disorders who have survived hostilities is the restoration of spiritual and personal orientations and meanings. The purpose of the study is to analyze the practical potential of spirituality in the formation of the vector of post-traumatic growth of individuals who have been affected by direct hostilities. Expanding the possibilities of rehabilitation should occur by establishing active interaction with representatives of religious organizations, using the ability of religious beliefs to serve as a source of meaning, hope and emotional stability. It is substantiated that spiritual practices help to find meaning in the suffering experienced, which contributes to the effective processing of trauma, and prayer and other spiritual rituals have a positive effect on the state of the nervous system. The study highlights the current trend of digital transformation of religious experience – the phenomenon of media religiosity, where virtual platforms are actively used as a space for spiritual support, as a means of communication between believers and the denomination, including through social networks, online services, mobile applications and joint prayer.

Keywords: health, healing, Bible, Church, religion, spirituality, crisis, chaplain.

Вступ. Посттравматичний розлад у осіб, які пережили психологічну травму бойових дій, проявляється у низці симптомів, що суттєво ускладнюють функціонування людини та негативно впливають на взаємини з оточуючими. Ізольованість, емоційне відчуження, неконтрольований гнів, неспроможність комунікувати з представниками різних соціальних інститутів – усе це ускладнює процес посттравматичного зростання та може провокувати чи посилювати інші психічні розлади: тривожно-депресивні, афективні, адиктивні тощо.

Психотерапевтичні методи лікування посттравматичного стресового розладу мають на меті здебільшого досягнення когнітивної переоцінки травматичної події, повторне «проживання» пережитої експозиції за одночасного використання способів зниження поточного рівня емоційного реагування. Проте традиційні підходи до посттравматичного зростання часто не демонструють очікуваної ефективності. У зв'язку із цим дослідження ролі духовності у формуванні посттравматичного зростання постраждалих осіб є надзвичайно актуальним, адже може обґрунтувати практичний вплив релігійності на відновлення як окремих людей, так і суспільства у цілому.

Проблема посттравматичного зростання досліджується у сучасному науковому дискурсі в міждисциплінарному контексті. Низка робіт виділяє значимість духовних практик у підтримці життєстійкості особистості, місце релігійності у соціально-психологічній адаптації індивіда (B. Simonič, N. Klobučar [16]). Усвідомлення життєвих цінностей покладено в основу екзистенціальної психотерапії (Н. Харитоновна [7], К. Pargament [12]) та християнської психології. Низка публікацій християнських авторів має на меті виділення ключових духовних компонентів релігії для подолання травмуючих наслідків війни (К. Якуніна [9]).

У публікаціях сучасних дослідників В. Панок, В. Предко [2], М. Петрушкевич [3], О. Романенко [5], F. Thériault та ін. [18] відстежуються концепти практичної підтримки адаптивності у випадку тривалого впливу стресогенних чинників з акцентом на світосприйняття особистості, її вмотивованість та соціалізацію. Попри накопичений досвід

лікування пацієнтів зі стрес-асоційованими розладами, в умовах війни проблематика часто виходить за межі компетенції медицини, адже особистість, зіткнувшись з умовами, що стали причиною розладу, окрім власне внутрішньопсихічної дезадаптації, опиняється також у стані ціннісної та моральної дезорієнтації.

Опинившись у ситуаціях смертельної загрози, загибелі бойових товаришів, несправедливих рішень оточуючих, особистість зазнає краху ідеалів щодо людей, світу та самого себе, що слугує причиною потужної психологічної та душевної кризи. Окремі дослідження присвячено ролі медіарелігійності в психологічній підтримці суспільства (Н. Коструба [1], A. Simms та ін. [15]), а також значенню релігійних практик у подоланні екзистенційної тривоги, утрат та невизначеності шляхом духовної підтримки та соціалізації (J. Peres [13], E. Talik, B. Skowroński [17]). Разом із тим проблема пошуку дієвих підходів до психологічної регенерації у часи війни, осмислення ролі релігії як джерела смислів і цінностей для життєстійкості особистості залишається маловивченою.

Метою дослідження є аналіз практичного потенціалу духовності у формуванні векторності посттравматичного зростання особистостей, що зазнали впливу прямих бойових дій.

Методи та методики дослідження. Методи наукового дослідження, використані в роботі над статтею, включали аналіз та синтез, узагальнення і систематизацію. Аналіз теоретико-методологічних наукових джерел дав змогу визначити ключові аспекти впливу духовності на психофізіологічну регенерацію та оцінити переваги релігійних практик у контексті осіб, що зазнали деструктивного впливу війни. Водночас методи синтезу, узагальнення і систематизації було використано для оцінки потенційних переваг досліджуваної концепції для посттравматичного зростання, виявлення зв'язку між релігійністю і психологічною стійкістю осіб із посттравматичним стресовим розладом.

Результати. Упродовж різних історичних періодів відзначалася велика роль ціннісних, смислових та духовних орієнтирів у відновленні особистості після переживання екстре-

мальних ситуацій. Звертаючись до досвіду різних наук: філософії, культурології, соціології, богослов'я, розкриваючи розуміння духу і духовного, можна упевнитися в необхідності включення цього розуміння в процес реабілітації людей, які пережили тяжку психічну травму, з метою забезпечення дійсної цілісності особистості, її смислоутворення, спрямування внутрішньої сили на зцілення [10].

Дух, відповідно до філософського і релігійного розуміння, являє собою вищу здатність особистості, що відкриває можливості для особистісного самовизначення, ціннісно-смислового творення, осмисленого перетворення дійсності, доповнення природної основи індивідуального та суспільного буття світом моральних та релігійних цінностей [11]. Ситуація військових дій актуалізує протистояння понять добра і зла, що зумовлює необхідність усвідомлення таких моральних понять, як честь (як приналежність до спільноти, об'єднаної специфікою діяльності, наприклад, військова честь) та совість (як внутрішній індивідуальний контроль моральних норм) [6]. Свідоме осмислення особистістю цих категорій дає змогу зберігати особисту гідність у ситуаціях складного морального вибору, переживати відповідальність як усвідомлення можливих наслідків свого вибору та згоди з ними. При цьому, переживаючи травмуючий досвід в умовах бойових дій, людина не завжди може знайти підтримку в оточенні.

Основним психологічним наслідком впливу війни на військовослужбовців та цивільне населення є посттравматичний стресовий

розлад, що супроводжується підвищеною тривожністю, фрустрацією, апатією, депресивними розладами. За інформацією Національної служби здоров'я України [8], у 2021 р. такий діагноз був офіційно зафіксований у 3 167 пацієнтів, у 2022 р. – у 7 051 особи, у 2023 р. цифра досягнула 12 494 (рис. 1). Очевидно, що тенденція до зростання зумовлена тривалою повномасштабною війною.

Водночас, як свідчать дослідження Центру громадського здоров'я [8], посттравматичний розлад є одним з основних наслідків участі військовослужбовців у бойових діях (15–25%), що є наслідком гострої травми після боїв без належної реабілітації. Система психологічної допомоги таким особам включає цільові підходи фізичного та психічного відновлення, які стимулюють до пошуку особистістю сенсів та опори, зменшення тривожності, врівноваження емоційного стану.

Однак не менш важливим аспектом реабілітації людей із посттравматичними розладами є відновлення духовно-особистісних орієнтирів та смислів пацієнтів. Холістичний, антропоцентричний та гуманістичний підходи в медицині та особливо у психіатрії диктують необхідність подальшого розширення цієї парадигми із включенням до неї духовного виміру. Розширення кордонів семантичного простору особистості дає змогу наповнити, скоригувати, частково сформувати ціннісний та смисловий зміст у духовне ядро людини, завдяки чому особистість вже здатна бачити орієнтири та точки опори, необхідні для відновлення. Для досягнення окресленої мети



Рис. 1. Динаміка випадків посттравматичного стресового розладу в Україні

Джерело: [8]

можуть залучатися, зокрема, представники релігійних конфесій та організацій.

Практичні програми духовного відновлення здебільшого мають спрямування на інтеграцію релігійної та культурно-історичної спадщини у процес реабілітації осіб, що зазнали критичного впливу війни. Зокрема, ветерани воєнних операцій доволі часто надають перевагу духовенству як альтернативі психологічної допомоги. Особливо цінним залучення духовенства вбачається у випадках необхідності обговорення проблем психічного здоров'я, взаємин, пережитих травм. У релігійних пацієнтів-військовослужбовців концепт віри детермінує систему переконань, сенсів та цінностей, у тому числі відносно дефініцій страждання та провини.

Про зростання в Україні значимості релігії та духовності з початком повномасштабної війни свідчать результати дослідження Центру Разумкова у 2024 р. [4]: на початку війни, у 2022 р., відсоток респондентів, хто вважав себе вірянами, зріс до 74% порівняно з 68% у 2021 р. При цьому в 2023 р. показник дещо знизився – до 70,5%, а в 2024 р. знову досягнув 68% (рис. 2). Розглядаючи духовність як потужний ресурс для подолання незалежно від культурно-релігійної приналежності, можна переконливо стверджувати, що зіткнення з кризою є основним чинником звернення до релігії.

Окрім того, духовність є важливим ресурсом у ситуації хронічного стресу, посттравматичних розладів та відновлення. Як переконують авторитетні дослідження [12], духовно орієнтовані підходи до посттравматичного зростання особистості мають бути зорієнтовані на формування духовного діалогу із залученням конкретних практик чи технік, основним з яких є молитва, у тому числі спільна.

На жаль, в українських реаліях релігія поки не стала основною стратегією подолання посттравматичних розладів. Саме тому, згідно з вищевикладеними результатами дослідження Центру Разумкова, у центральних і східних регіонах України з початком війни зросла кількість людей, хто вважає себе вірянами (порівняно з 2021 р.), а вже у 2023 і 2024 рр. цей показник повернувся до рівня 2021-го. При цьому «традиційно рівень релігійності є вищим у старших вікових групах порівняно з молодшими (у 2024 р. найменше вірян серед 18–24-річних – 52%, тоді як в інших вікових групах – від 61% до 76%)» [4].

Духовно-просвітницький і літургійний (богослужбовий) аспекти служіння військового священника необхідні для повноцінного опікування виховання християнського воїна з твердим світоглядом. Іншими словами, капелану недостатньо лише проводити молебні, сповідувати і причащати військовослужбовців,

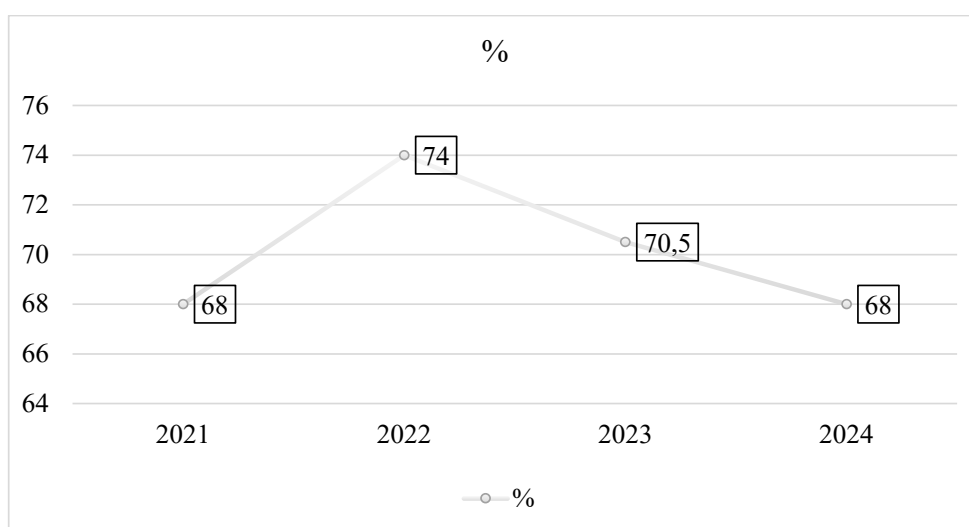


Рис. 2. Результати досліджень рівня релігійності українського суспільства, 2021–2024 рр., % респондентів

Джерело: [4]

важливою є і його світоглядна робота. Щодо посттравматичного зростання ціль церковної реабілітації дещо відрізняється від медичної, розширюючи мету повернення людини у суспільство, сім'ю, до повноцінного життя наративами «порятунку душі». Оскільки протиріччя між цими цілями немає, Церква спрямовує зусилля на духовні бесіди, сповідання помислів та інші аскетичні практики, покликані допомогти людині через покаєння знайти себе, відшукати мир із Богом, прийнявши все, що сталося, як Промисл Божий і отримати благодатну допомогу на лікування душевних та тілесних ран. Зокрема, Соборування або таїнство Єлеосвячення подає людині Божественну благодать, невидимо лікуючи її людську природу, а у таїнстві Причастя віруючий християнин долучається до Тіла і Крові Христових, з'єднується з Христом, невидимо обожнюється Божественною благодаттю. Це дає сили для подальшої внутрішньої боротьби з тривалими психологічними наслідками бойових дій як для військовослужбовців, так і для цивільних очевидців бойових дій.

Необхідно зауважити, що церковну систему реабілітації не слід розглядати як набір технік і духовних практик, проходячи які людина домагається якихось очікуваних результатів. У цьому полягає кардинальна відмінність християнського аскетизму від східних релігійних духовних практик (йоги, медитації), адже духовність не діє на людину «автоматично», незалежно від стану його тілесної або душевної природи, її морального стану, духовної досвідченості чи інших чинників. Тому церковна реабілітація людей із посттравматичним стресовим розладом не зводиться до одужання людини в медичному розумінні. Божественна благодать через церковні обряди діє для гармонії душі та тіла, створення ціннісно-сислової опори для подальшого одужання. Зрештою, духовна реабілітація осіб, які пережили травмуючі події, у жодному разі не відкидає медичної (фармакологічної, психіатричної чи іншої) допомоги, пропонуючи зі свого боку додаткові засоби для духовного одужання і зростання людини.

На тлі глобальної комунікаційної динаміки релігія не обмежується храмами та традиційними спільнотами, активно інтегруючись

у цифровий простір для більшої залученості до життя Церкви, спільної молитви, духовного супроводу, підтримки ціннісно-сислових концептів у кризових та екстремальних ситуаціях під час війни, що дає змогу надати сенс випробуванням [14]. Новий формат релігійного життя – медіарелігійність – максимально враховує сучасну реальність, водночас ці технології змінюють сам характер духовних практик, де медіапростір виступає каналом трансляції релігії (наприклад, соціальні мережі) та формування нових релігійних практик (віртуальні молитовні спільноти, мобільні застосунки для молитви, цифрові паломництва). При цьому характерним явищем стає медіатизація релігійних лідерів, виступи яких часто набувають вірусного поширення. Активно впливаючи на світогляд широкої аудиторії, медіаполе стає майданчиком для дискусій та функціонування релігійності як ціннісної орієнтації особистості.

Підсумовуючи, доцільно зацентувати, що тоді як для одних особистостей духовні переконання можуть бути тимчасово послаблені через травмуючі події, для інших складні обставини можуть стати ресурсом для зміцнення релігійності. У цілому вплив духовності в часі посттравматичного зростання призводить до посиленого відчуття безпеки, контролю над власним життям, віднайдення його сенсу. Розпізнавання нових цінностей та смислів у ході переживання наслідків травми за допомогою релігії може дати людині змогу відчуті емоційне полегшення та сформувати нову позитивно зорієнтовану філософію життя.

Висновки. У часи тривалих воєнних конфліктів на духовність покладається реалізація ціннісно-сислової функції, що дає змогу постраждалим від бойових дій та інших травмуючих подій особам осмислити реальність, відшукати сенси та надію, розвинути внутрішню стійкість. Релігійні практики сприяють практичному подоланню втрат, екзистенційних криз і відчуття невизначеності, водночас сформовані духовні цінності детермінують основний моральний вибір людини, сприяючи емпатії, солідарності, гуманізму навіть у складних умовах воєнного протистояння.

Цифрові технології трансформують релігійний досвід сучасників, створюючи умови для консолідації та підтримки зв'язку між вірянами та їхньою конфесією, нівелюючи просторові та інші обмеження, через участь в онлайн-богослужіннях, спільних молитвах, комунікації у соціальних мережах. Це на практиці допомагає людям, які пережили травмуючі події війни, відшукати нові ресурси та сенси для посттравматичного зростання, укріпити пси-

хологічну резильєнтність та адаптуватися до нових життєвих реалій. Таким чином, релігійність в умовах війни вбачається не лише базовою духовною опорою, а й значущим суспільним чинником, що впливає на соціальну єдність, моральний вибір і психологічну стійкість. Зазначене актуалізує потребу подальших практичних розробок ефективного застосування духовного потенціалу в повоєнному відновленні українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Коструба Н. С. Психологія медіарелігійності особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2022. 483 с. URL: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Dysertatsiya-Kostruba-N.S.pdf>
2. Панок В. Г., Предко В. В. Постковідне суспільство в умовах війни: фактор релігійності у підтримці життєстійкості особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2024. Т. 35 (74). № 4. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/6.pdf
3. Петрушкевич М. С. Релігійна комунікація у контексті масової культури : монографія. Острог, 2018. 408 с. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8680/1/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_2018.pdf
4. Релігія і Церква в українському суспільстві: 2000–2024 рр. (соціологічне дослідження). *Український центр економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова*, 2024. URL: <https://razumkov.org.ua/images/2025/01/28/2024-Religiya-religion-FIN.pdf>
5. Романенко О. В. Базові принципи психологічної допомоги особам з ознаками ПТСР. *Методи та засоби психологічної допомоги постраждалим у подоланні ПТСР* : тези доповідей науково-практичної конференції, 30 вересня 2023 р. Київ ; *Біла Церква: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2023. 268 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055634.pdf#page=192>
6. Усенко С. Г. Федченко К. А. Як впливає війна на психічний стан людини. The 4th International scientific and practical conference «Discussion and development of modern scientific research» (October 18–21, 2022) Helsinki, Finland. International Science Group, 2022. С. 281–285. URL: <https://dspace.khimu-library.com.ua/server/api/core/bitstreams/3eb184f7-d917-4709-be34-932210173348/content>
7. Харитоновна Н. Посттравматичне зростання як основа психологічного супроводу ветеранів російсько-української війни: огляд досліджень. *Psychology travels*. 2023. № 1. С. 167–189. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-17>
8. Червень – місяць обізнаності про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Центр громадського здоров'я МОЗ України, 2024. URL: <https://phc.org.ua/news/cherven-misyac-obiznanosti-pro-posttravmatichniy-stresoviy-rozlad-ptsr>
9. Якуніна К. Соціально-психологічні аспекти релігійності. *Молодий вчений*. 2021. № 1(95). URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1067>
10. Karstoft K. I., Eskelund K., Gradus J. L., Andersen S. B., Nissen L. R. Early prediction of mental health problems following military deployment: Integrating pre-and post-deployment factors in neural network models. *Journal of Psychiatric Research*. 2023. № 163. P. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.05.014>
11. Kostruba N. S., Kostruba A. Social support as a factor of mental health in wartime conditions: Communication and interaction. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2024. № 30(1). DOI: <https://doi.org/10.61727/ssspj/1.2024.39>
12. Pargament K. I. The psychology of religion and coping: Theory, research and practice. New York: Guilford, 1997. P. 163–197. URL: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2008/RLB246/um/K._I._Pargament_Chapters_2_7.pdf
13. Peres J. F., Moreira-Almeida A., Nasello A. G., Koenig H. G. Spirituality and resilience in trauma victims. *Journal of Religion and Health*. 2007. № 46(3). P. 343–350. URL: <https://www.jstor.org/stable/27513020>
14. Randles R., Finnegan A. Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. *BMJ Military Health*. 2022. № 168(1). P. 99–104. URL: <https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract>
15. Simms A., Fear N. T., Greenberg N. The impact of having inadequate safety equipment on mental health. *Occupational Medicine*. 2020. № 70(4). P. 278–281. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa101>

16. Simonič B., Klobučar N. R. Experiencing positive religious coping in the process of divorce: A qualitative study. *Journal of Religion and Health*. 2017. № 56(5). P. 1644–1654. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0230-y>
17. Talik E., Skowroński B. The sense of quality of life and religious strategies of coping with stress in prison inmates. *Journal of Religion and Health*. 2018. № 57(3). P. 915–937. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0455-4>
18. Thériault F. L., Gardner W., Momoli F., Garber B. G., Kingsbury M., Clayborne Z., Colman I. Mental health service use in depressed military personnel: a systematic review. *Military Medicine*. 2020. № 185(7–8). DOI: <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa015>

References

1. Kostruba, N. S. (2022). *Psykholohiia mediarelihiinosti osobystosti : dys. ... d-ra psykol. nauk : 19.00.01, Luts'k* [Psychology of media religiosity of the individual: dissertation ... doctor of psychological sciences: 19.00.01, Luts'k]. Retrieved from: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Dysertatsiya-Kostruba-N.S.pdf> [in Ukrainian].
2. Panok, V. H., & Predko, V. V. (2024). *Postkovidne suspilstvo v umovakh viiny: faktor relihiinosti u pidtrymtsi zhyttiistiinosti osobystosti* [Post-COVID society in war conditions: the factor of religiosity in supporting the vitality of the individual]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia – Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 35(74), 4. Retrieved from: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/6.pdf [in Ukrainian]
3. Petrushkevych, M. S. (2018). *Relihiina komunikatsiia u konteksti masovoi kultury: monohrafiia* [Religious communication in the context of mass culture: monograph]. Ostroh. Retrieved from: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8680/1/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_2018.pdf [in Ukrainian]
4. *Relihiia i Tserkva v ukrainskomu suspilstvi: 2000-2024 rr. (sotsiologichne doslidzhennia)* [Religion and Church in Ukrainian Society: 2000-2024 (sociological research)]. (2024). *Ukrainskyi tsentr ekonomichnykh i politychnykh doslidzhen imeni Oleksandra Razumkova – Oleksandr Razumkov Ukrainian Center for Economic and Political Research*. Retrieved from: <https://razumkov.org.ua/images/2025/01/28/2024-Religiya-religion-FIN.pdf> [in Ukrainian].
5. Romanenko, O. V. (2023). *Bazovi pryntsypy psykholohichnoi dopomohy osobam z oznakamy PTSR* [Basic principles of psychological assistance to persons with signs of PTSD]. *Metody ta zasoby psykholohichnoi dopomohy postrazhdalym u podolanni PTSR: tezy dopovidei naukovo-praktychnoi konferentsii, 30 veresnia 2023 r. Kyiv ; Bila Tserkva: Instytut psykholohii imeni HS Kostiuka NAPN Ukrainy – Methods and means of psychological assistance to victims in overcoming PTSD: abstracts of reports of the scientific and practical conference, September 30, 2023. Kyiv-Bila Tserkva: Institute of Psychology named after GS Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Retrieved from: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055634.pdf#page=192> [in Ukrainian].
6. Usenko, S. H., & Fedchenko, K. A. (2022). *Yak vplyvaie viina na psykhichniy stan liudyny* [How war affects a person's mental state]. *The 4th International scientific and practical conference «Discussion and development of modern scientific research» (October 18-21, 2022) Helsinki, Finland*. International Science Group. Retrieved from: <https://dspace.khimu-library.com.ua/server/api/core/bitstreams/3eb184f7-d917-4709-be34-932210173348/content> [in Ukrainian].
7. Kharytonova, N. (2023). *Posttravmatychnye zrostantia, yak osnova psykholohichnoho suprovodu veteraniv rosiisko-ukrainskoi viiny: ohliad doslidzhen* [Post-traumatic growth as the basis of psychological support for veterans of the Russian-Ukrainian war: a review of research]. *Psychology travelogs – Psychology travelogs*, 1, 167–189. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-17> [in Ukrainian]
8. Cherven – misiats obiznanosti pro posttravmatychniy stresoviy rozlad (PTSR) [June is Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Awareness Month]. (2024). *Tsentr hromadskoho zdorovia MOZ Ukrainy*. Retrieved from: <https://phc.org.ua/news/cherven-misyac-obiznanosti-pro-posttravmatichniy-stresoviy-rozlad-ptsr> [in Ukrainian].
9. Yakunina, K. (2021). *Sotsialno-psykholohichni aspekty relihiinosti* [Socio-psychological aspects of religiosity]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 1(95). Retrieved from: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1067> [in Ukrainian].
10. Karstoft, K. I., Eskelund, K., Gradus, J. L., Andersen, S. B., & Nissen, L. R. (2023). Early prediction of mental health problems following military deployment: Integrating pre-and post-deployment factors in neural network models. *Journal of Psychiatric Research*, 163, 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.05.014> [in English].
11. Kostruba, N. S., & Kostruba, A. (2024). *Social support as a factor of mental health in wartime conditions: Communication and interaction. Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 30(1). DOI: <https://doi.org/10.61727/ssppj/1.2024.39> [in English].

12. Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research and practice*. New York: Guilford. Pp. 163–197. Retrieved from: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2008/RLB246/um/K._I._Pargament_Chapters_2___7.pdf [in English].
13. Peres, J. F., Moreira-Almeida, A., Nasello, A. G., & Koenig, H. G. (2007). Spirituality and resilience in trauma victims. *Journal of Religion and Health*, 46(3), 343–350. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/27513020> [in English].
14. Randles, R., & Finnegan, A. (2022). Veteran help-seeking behaviour for mental health issues: a systematic review. *BMJ Mil Health*, 168(1), 99–104. Retrieved from: <https://militaryhealth.bmj.com/content/168/1/99.abstract> [in English].
15. Simms, A., Fear, N. T., & Greenberg, N. (2020). The impact of having inadequate safety equipment on mental health. *Occupational Medicine*, 70(4), 278–281. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa101> [in English].
16. Simonič, B., & Klobučar, N. R. (2017). Experiencing positive religious coping in the process of divorce: A qualitative study. *Journal of Religion and Health*, 56(5), 1644–1654. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0230-y> [in English].
17. Talik, E., & Skowroński, B. (2018). The sense of quality of life and religious strategies of coping with stress in prison inmates. *Journal of Religion and Health*, 57(3), 915–937. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0455-4> [in English].
18. Thériault, F. L., Gardner, W., Momoli, F., Garber, B. G., Kingsbury, M., Clayborne, Z., & Colman, I. (2020). Mental health service use in depressed military personnel: a systematic review. *Military Medicine*, 185(7–8), e1255–e1262. <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa015> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Левчук А. В.

здобувач вищої освіти

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ORCID ID: 0009-0000-0377-443X

У статті проаналізовано важливість формування громадянської компетентності здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Підкреслено необхідність посилення громадянського виховання як складової частини освітнього процесу, спрямованого на розвиток національної свідомості, правової культури, відповідальності, стійкості до інформаційних впливів.

Метою дослідження є обґрунтування значення формування громадянської компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти як ключової педагогічної проблеми в умовах воєнного стану та сучасних суспільних викликів, визначення її структурних компонентів, педагогічних умов і ефективних механізмів розвитку, спрямованих на виховання відповідального, стійкого до дезінформації, національно свідомого й соціально активного громадянина України.

Окреслено комплекс педагогічних умов, що забезпечують результативність формування громадянської компетентності здобувачів. Серед них – упровадження системи методів і форм освітньої роботи, спрямованих на становлення активної громадянської позиції; розвиток міжособистісної взаємодії у класному колективі; створення й організація проєктної діяльності та залучення школярів до соціально значущих ініціатив.

Важливим складником формування громадянської компетентності визначено проведення практико-орієнтованих заходів: інтелектуальних ігор, творчих конкурсів, проєктів, олімпіад, що сприяють розвитку патріотизму, відповідальності та ініціативності здобувачів.

Окремий акцент зроблено на потенціалі музейної педагогіки. Уроки в музеї та виховні заходи на базі музейних експозицій створюють унікальний освітній простір для формування історичної пам'яті, національної ідентичності та ціннісного ставлення до культурної спадщини. Робота з автентичними експонатами, участь у тематичних екскурсіях, інтерактивних заняттях, дискусіях і меморіальних подіях поглиблюють емоційно-ціннісний досвід здобувачів та сприяють усвідомленню власної причетності до суспільного життя. Таким чином, поєднання урочної, позаурочної та музейної діяльності забезпечує комплексний і системний характер формування громадянської компетентності.

Ключові слова: громадянська компетентність, освіта, історія, національна самосвідомість, педагогічна проблема, музейна педагогіка, виховання.

Levchuk A. V. Civic competence of secondary school students as a pedagogical problem in conditions of martial law and social challenges

In the article, the author analyzes the importance of forming civic competence of students in conditions of martial law. The need to strengthen civic education as a component of the educational process aimed at developing national consciousness, legal culture, responsibility, and resistance to information influences is emphasized. The purpose of the study is to substantiate the importance of forming civic competence of students in general secondary education institutions as a key pedagogical problem in conditions of martial law and modern social challenges, to determine its structural components, pedagogical conditions, and effective development mechanisms aimed at educating a responsible, disinformation-resistant, nationally conscious, and socially active citizen of Ukraine. The study outlines a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of forming civic competence of students. Among them are the introduction of a system of methods and forms of educational work aimed at forming an active civic position; the development of interpersonal interaction in the classroom; the creation and organization of project activities and the involvement of students in socially significant initiatives. An important component of the formation of civic competence is the implementation of practice-oriented activities – intellectual games, creative competitions, projects, Olympiads, which contribute to the development of patriotism, responsibility and initiative of applicants. A special emphasis is placed on the potential of museum pedagogy. Lessons in the museum and educational activities based on museum exhibitions create a unique educational space for the formation of historical memory, national

identity and a value-based attitude towards cultural heritage. Working with authentic exhibits, participation in thematic excursions, interactive classes, discussions and memorial events deepen the emotional and value-based experience of applicants and contribute to the awareness of their own involvement in public life. Thus, the combination of classroom, extracurricular and museum activities ensures a comprehensive and systematic nature of the formation of civic competence.

Keywords: civic competence, education, history, national identity, pedagogical problem, museum pedagogy, upbringing.

Вступ. Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України зумовила не лише безпекові, соціально-економічні та демографічні зміни, а й поставила перед системою освіти нові завдання щодо виховання відповідального, свідомого, стійкого до маніпуляцій громадянина. За цих умов особливої актуальності набуває проблема формування громадянської компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти як стратегічного ресурсу збереження національної ідентичності, соціальної стійкості та демократичного розвитку України.

У контексті сучасних суспільних викликів переосмислення змісту, структури та механізмів розвитку громадянської компетентності в закладах загальної середньої освіти набуває статусу ключової педагогічної проблеми.

Проблеми формування громадянської компетентності є об'єктом наукових досліджень українських та зарубіжних учених. Зокрема, питання становлення й розвитку громадянської освіти як спеціалізованого напрямку, спрямованого на формування громадянської компетентності, висвітлено у працях Р. Арцишевського, П. Вербицької, О. Кучера, О. Пометун та інших дослідників. Зокрема, Т. Смагіна у своїх наукових працях здійснила теоретичне обґрунтування методичної моделі формування громадянської компетентності учнів у процесі вивчення правазнавства та експериментально довела результативність її впровадження під час навчання учнів [11].

Г. Русин, В. Вітюк та ін. у своїй науковій праці зазначили, що формування громадянської компетентності здобувачів початкової освіти є одним із ключових завдань Нової української школи та ґрунтується на положеннях чинних нормативно-правових документів. У дослідженні підкреслено, що розвиток цієї компетентності забезпечується системним громадянським вихованням, яке реалізується

у взаємодії батьків, учителів і педагогічного колективу закладу освіти [10].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні громадянської компетентності учнів ЗЗСО як актуальної педагогічної проблеми в умовах воєнного стану та суспільних викликів, а також у визначенні ефективних педагогічних умов її формування.

Методи та методики дослідження. Дослідження базувалося на поєднанні теоретичних і аналітичних методів, що забезпечило комплексне вивчення проблеми формування громадянської компетентності в сучасних умовах. Теоретичний етап передбачав використання методів аналізу, синтезу та узагальнення наукових джерел, програмних документів у сфері освіти.

Метод систематизації та класифікації наукових підходів сприяв уточненню змісту поняття «громадянська компетентність» та визначенню її місця у структурі ключових компетентностей учнів. Теоретико-методологічним підґрунтям публікації слугує «Рамка компетентностей для культури демократії» (метелик) – комплексний інструментарій, спрямований на формування та оцінювання громадянських компетентностей [7].

Результати. Аналіз наявних досліджень дає підстави стверджувати, що в умовах війни особливої ваги набуває формування громадянської компетентності як інтегративної якості особистості, що забезпечує здатність учнів усвідомлювати власну відповідальність за долю держави. Як влучно підкреслила дослідниця С. Рашидова, формування та розвиток громадянської компетентності слід розглядати як взаємозумовлений і двосторонній процес. Рівень сформованості громадянської компетентності педагогів безпосередньо визначає результативність її становлення у здобувачів освіти, адже саме вчитель виступає носієм цінностей, моделей громадянської поведінки та прикладом активної суспільної позиції [8, с. 120].

На думку Т. Ремех, під час аналізу громадянської компетентності доцільно акцентувати увагу на кількох принципових положеннях. По-перше, ключова компетентність, до яких належить і громадянська, виявляється у здатності особистості здійснювати складні, багатофункціональні та міжпредметні види діяльності.

По-друге, громадянська компетентність спирається на систему громадянських цінностей, які визначають ідеали, переконання та моральну позицію особи. По-третє, її формування як готовності до активної діяльності в освітньому середовищі можливе лише за умови співпраці вчителя й учнів, у процесі їхньої спільної діяльності. По-четверте, взаємопов'язані складники громадянської компетентності розвиваються комплексно, тому завдання закладу освіти полягає у створенні сприятливих умов для оволодіння учнями цілісною системою знань, умінь, навичок і відповідних ставлень.

Постає закономірне запитання: а до яких наслідків може призвести відсутність сформованої громадянської компетентності? Очевидно, що така особистість матиме труднощі з ефективним розв'язанням повсякденних проблем, прийняттям виважених рішень та активною участю у суспільному житті. Причинами цього можуть бути несформованість життєвих ціннісних орієнтацій і мотивації, недостатній рівень правових знань та вмінь застосовувати їх на практиці, слабо розвинені комунікативні та рефлексивні навички, критичне мислення, а також труднощі у виборі оптимальної стратегії дій. Унаслідок цього людина втрачає здатність гнучко реагувати на зміни, адаптуватися до нових умов або впливати на них, відповідати суспільним очікуванням і послідовно відстоювати власну громадянську позицію [9, с. 36].

До основних громадянських компетентностей здобувачів закладів загальної середньої освіти належить комплекс взаємопов'язаних знань, цінностей, умінь і моделей поведінки, що забезпечують становлення свідомого й відповідального громадянина. Насамперед ідеться про усвідомлення власної громадянської, національної та культурної ідентичності, повагу до культурного й етнічного

різноманіття, здатність зберігати українські традиції та духовну спадщину. Громадянська компетентність передбачає обізнаність із європейськими цінностями, передусім принципами демократії, поваги до прав і свобод людини.

Водночас важливим її компонентом є розвинені навички соціальної комунікації та співпраці, спрямовані на розв'язання проблем громади різного рівня, зокрема через участь у волонтерських, соціальних та громадських ініціативах. Сукупність окреслених характеристик забезпечує готовність особистості до активної участі в житті суспільства та відповідального виконання ролі громадянина в сучасних умовах [4].

Спираючись на ключові положення, Рамка компетентностей для культури демократії пропонує цілісну концептуальну модель компетентностей. Вони мають стати орієнтиром для освітян у процесі формування в здобувачів освіти спроможності до активної, відповідальної та результативної участі в демократичному суспільстві. Загалом модель охоплює 20 компетентностей, структурованих у чотири взаємопов'язані категорії: цінності, ставлення, вміння, знання та критичне розуміння. Сукупність цих складників утворює інтегровану систему, яка забезпечує ефективну поведінку особи в умовах демократичної культури [7, с. 27].

Громадянська освіта відіграє визначальну роль у формуванні свідомого, відповідального та соціально активного суспільства. Її стратегічною метою є підготовка громадян, які володіють системними знаннями, розвиненими практичними вміннями та усталеними ціннісними орієнтаціями, необхідними для повноцінної участі в суспільному житті [6].

Результати проведеного нами дослідження, здійсненого на основі аналізу праць українських науковців, засвідчують, що в умовах воєнного стану та глибоких суспільних трансформацій формування громадянської компетентності здобувачів ЗЗСО постає як складна й багатоаспектна педагогічна проблема. Зокрема, зміст курсу «Громадянська освіта» для 10-го класу потребує концептуального оновлення з урахуванням реалій триваючої російсько-української війни, змін у системі сус-

пільних цінностей, посилення інформаційних загроз і необхідності утвердження стійкої громадянської та національної ідентичності [1].

Показовим прикладом державно-громадської взаємодії у сфері освіти став волонтерський проект «Українська дистанційна школа» у березні 2022 р. Його реалізація була спрямована на забезпечення доступу до якісної освіти дітям, які через війну були змушені залишити свої домівки. Подібні ініціативи не лише гарантували реалізацію права на освіту, а й формували в учнів досвід взаємодопомоги.

Зауважимо, що від часу проголошення незалежності державна освітня політика України розвивалася в умовах постійного пошуку балансу між модернізаційними реформами та недостатньою пріоритетністю галузі. Натомість громадянське суспільство, яке проходило етапи соціокультурної трансформації, поступово утвердилося як активний суб'єкт впливу на освітні процеси. У цьому процесі громадянське суспільство виступає не лише інституційним партнером держави, а й важливим виховним середовищем, що формує ціннісні орієнтири молодого покоління [5, с. 9].

Становлення громадянської самосвідомості та моральних засад молоді має спиратися на історичний досвід боротьби українського народу за свободу, незалежність і розбудову власної державності. Світоглядними орієнтирами у цьому процесі виступають ідеали соборності, державотворення та свободи.

Виховний складник освіти повинен органічно інтегруватися в загальний освітній процес і ґрунтуватися на базових духовних цінностях українського суспільства, зокрема національній самосвідомості, ідентичності, гідності, єдності та прагненні до волі. Водночас важливо забезпечувати утвердження універсальних морально-етичних засад: чесності, поваги, турботи, справедливості, а також соціально-політичних принципів, серед яких — демократія, патріотизм [6].

Показовим прикладом формування громадянської компетентності в умовах воєнного стану є проведення культурно-просвітницьких заходів, що поєднують мистецтво, волонтерство та суспільну солідарність. Зокрема, відкриття фотовиставки Валентини Загнетової «Я так бачу...», організоване за спри-

яння ГО «Рідна Кременеччина» у приміщенні Кременецького краєзнавчого музею, стало не лише мистецькою подією, а й важливим майданчиком громадянської активності. Символічного змісту заходу надала участь херсонського волонтера Григорія Янченка, відомого як «Дядя Гриша», який із 2014 р. системно підтримує українських військових. Його присутність та передача експонатів до фондів музею засвідчили взаємозв'язок локальної культурної ініціативи з національним волонтерським рухом [2]. Подібні ініціативи виступають ефективним механізмом розвитку громадянської компетентності, адже сприяють інтеграції знань про демократичні цінності з реальними практиками соціальної взаємодії, волонтерства та національної солідарності, що є особливо важливим в умовах воєнного стану.

Сучасні підходи до музейної діяльності передбачають активніше залучення музеїв до обговорення глобальних викликів, у яких органічно поєднуються локальний і загальнонаціональний виміри. Для здобувачів освіти це створює можливості усвідомлення власної причетності до ширших суспільних процесів, розвитку критичного мислення та здатності співвідносити місцеві події з глобальним контекстом. Через музейну педагогіку формується ціннісний складник громадянської компетентності: повага до історико-культурної спадщини, усвідомлення значення державності, відповідальність за збереження національних надбань.

Музей виступає важливим педагогічним середовищем, у якому в умовах воєнного стану посилюється виховний потенціал освіти та створюються ефективні умови для розвитку громадянської компетентності здобувачів ЗЗСО [3, с. 63], особливо залучення учнів до практик громадянської участі: волонтерських ініціатив, соціальних проєктів, учнівського самоврядування, музейно-просвітницької діяльності, що формують досвід соціальної відповідальності та солідарності молодого покоління

Висновки. Отже, на основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури, а також керуючись власним досвідом проведення музейних уроків, можемо зазначити, що застосування сучасних інноваційних підходів

до формування громадянської компетентності сприяє цілісному поєднанню знань, цінностей та діяльнісних компонентів розвитку особистості учня, забезпечує підвищення мотивації до соціальної активності, формує критичне мислення, національну свідомість і відпові-

дальне ставлення до суспільних процесів, а також створює умови для практичного засвоєння демократичних принципів через інтерактивні форми роботи, зокрема музейні заняття, проєктну діяльність і участь у громадських ініціативах.

Список використаних джерел

1. Бублик О. І. Трансформація змісту курсу громадянської освіти для 10-го класу: нові аспекти в умовах російсько-української війни. *Південний архів (історичні науки)*. 2025. № 51. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2786-5118/2025-51-1>
2. Відкриття виставки Валентини Загнетової «Я так бачу...». Військові в об'єктиві жінки, що фотографує душею. 2025. *ГО «Рідна Кременеччина»*. URL: https://kremenechchyna.blogspot.com/2025/11/blog-post_19.html
3. Караманов О. Актуалізація соціокультурної місії музеїв в умовах воєнного стану. *Музейна педагогіка в умовах воєнного стану* : збірник матеріалів Міжнародного круглого столу, м. Київ, 26 травня 2022 р. / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ : Мала академія наук України, 2022. С. 60–63.
4. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-r#Text>
5. Манько І. Вплив громадянського суспільства на розвиток освіти в Україні (1991–2023). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Т. 1. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-2>
6. Потапенко О. Цінності громадянської освіти та їх реалізація в державній освітній політиці. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1\(31\)-2322-2334](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-2322-2334)
7. Рамка компетентностей для культури демократії. 2018. URL: <https://www.schools-for-democracy.org/biblioteka/ofitsiini-dokumenty-rady-yevropy/ramka-kompetentnostej-dlya-kulturi-demokratiji-2>
8. Рашидова С. Проблема формування громадянської компетентності у суб'єктів інклюзивного освітнього простору в працях українських учених: аналітичний огляд. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2025. № 1. С. 119–131. DOI: [10.33216/2220-6310/2025-111-1-119-131](https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-119-131)
9. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.
10. Розвиток громадянської компетентності у здобувачів початкової освіти Нової української школи / Г. Русин та ін. *Acta Pedagogica Volyniensis*. 2023. № 5. С. 50–56, DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.5.8>
11. Смагіна Т. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 15 с.

References

1. Bublyk, O. I. (2025). Transformatsiia zmistu kursu hromadianskoi osvity dlia 10 klasu: novi aspekty v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Transformation of the content of the civic education course for Grade 10: New aspects in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Pivdennyi arkhiv (istorychni nauky) – Southern Archive (Historical Sciences)*, (51), 5–10. <https://doi.org/10.32999/ksu2786-5118/2025-51-1> [in Ukrainian].
2. HO “Ridna Kremenechchyna”. (2025). Vidkryttia vystavky Valentyny Zahnetovoi “Ja tak bachu...”. Viiskovi v ob'iektivii zhinky, shcho fotohrafuie dusheiu [Opening of Valentyna Zahnetova's exhibition “This Is How I See...”. The military in the lens of a woman who photographs with her soul]. Retrieved from https://kremenechchyna.blogspot.com/2025/11/blog-post_19.html [in Ukrainian].
3. Karamanov, O. (2022). Aktualizatsiia sotsiokulturnoi misii muzeiv v umovakh voiennoho stanu [Actualization of the socio-cultural mission of museums under martial law]. In S. O. Dovhyi (Ed.), *Muzeina pedahohika v umovakh voiennoho stanu: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoho kruhloho stolu (Kyiv, May 26, 2022)* (pp. 60–63). Kyiv: Natsionalnyi tsentr “Mala akademiia nauk Ukrainy”. [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Kontseptsiiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini: Rozporiadzhennia vid 3 zhovtnia 2018 r. № 710-r [Concept for the Development of Civic Education in Ukraine] [in Ukrainian].
5. Manko, I. (2024). Vplyv hromadianskoho suspilstva na rozvytok osvity v Ukraini (1991–2023) [The influence of civil society on the development of education in Ukraine (1991–2023)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 73(1). <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-2> [in Ukrainian].
6. Potapenko, O. (2025). Tsinnosti hromadianskoi osvity ta yikh realizatsiia v derzhavnii osvitnii politytsi [Values of civic education and their implementation in state educational policy]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, (1). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1\(31\)-2322-2334](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-2322-2334) [in Ukrainian].

7. Council of Europe. (2018). Ramka kompetentnosti dlia kultury demokratii [Reference Framework of Competences for Democratic Culture]. Retrieved from <https://www.schools-for-democracy.org/biblioteka/ofitsiini-dokumenty-rady-yevropy/ramka-kompetentnostej-dlya-kulturi-demokratiji-2> [in Ukrainian].
8. Rashydova, S. (2025). Problema formuvannia hromadianskoi kompetentnosti u sub'iektiv inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru v pratsiakh ukrainskykh uchenykh: analitychnyi ohliad [The problem of forming civic competence among subjects of inclusive educational space in the works of Ukrainian scholars: An analytical review]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, (1), 119–131. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-119-131> [in Ukrainian].
9. Remekh, T. (2018). Sutnist i struktura hromadianskoi kompetentnosti uchnia Novoi Ukrainiskoi Shkoly [Essence and structure of civic competence of a New Ukrainian School student]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (2), 34–41. [in Ukrainian].
10. Rusyn, H., Vitiuk, V. (2023). Rozvytok hromadianskoi kompetentnosti u zdobuvachiv pochatkovoi osvity Novoi ukrainskoi shkoly [Development of civic competence among primary school students of the New Ukrainian School]. *Acta Pedagogica Volynienses*, (5), 50–56. [in Ukrainian].
11. Smahina, T. (2007). *Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia pravoznavstva* [Formation of students' civic competence in the process of teaching law] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОБРОБУТ» У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Лук'яник Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-9687-1163

У статті розглянуто освітній потенціал змістової лінії «Добробут» у контексті розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів. Актуальність цього дослідження обумовлена потребою сучасної початкової школи створити умови для цілісного розвитку дитини, здатної до конструктивної взаємодії, бути відповідальною до власного життя та життя інших, приймати рішення в повсякденних ситуаціях. Показано, що змістова лінія «Добробут» має значні можливості розвитку у молодших школярів умінь співпрацювати, дотримувати соціальні норми, проявляти емпатію, турботу, фінансову грамотність, уміння вести безпечну та здорову поведінку. Описана сутність понять «соціальна компетентність» та «добробут» у педагогічному контексті, встановлено їх зв'язок та роль у формуванні соціально активної особистості. Визначено основні напрями реалізації змістової лінії «Добробут»: розвиток навичок самообслуговування, емоційного інтелекту, культури споживання, екологічної свідомості, підходу до ресурсів та міжособистісної взаємодії. Визначено педагогічні умови ефективного застосування змісту змістової лінії в освітньому процесі початкової школи, зокрема використання інтерактивних методів, моделювання життєвих ситуацій, організація групової діяльності та партнерської взаємодії.

При цілеспрямованій реалізації змістової лінії «Добробут» формуються базові соціальні уміння та ціннісні орієнтації, необхідні учням для успішної соціалізації та гармонійного розвитку в сучасному суспільстві.

Ключові слова: змістова лінія «Добробут», соціальна компетентність, учні початкових класів, соціальна та здоров'язберезувальна освітня галузь.

Lukyanyk L. V. Educational potential of the content line «Wellbeing» in the formation of social competence of primary school students

The article examines the educational potential of the content line «Wellbeing» in the context of developing social competence of primary school students. The relevance of this study is due to the need for a modern primary school to create conditions for the holistic development of a child capable of constructive interaction, to be responsible for their own lives and the lives of others, to make decisions in everyday situations. It is shown that the content line «Wellbeing» has significant opportunities for developing in younger schoolchildren the skills to cooperate, observe social norms, show empathy, care, financial literacy, and the ability to conduct safe and healthy behavior. The essence of the concepts of «social competence» and «wellbeing» in a pedagogical context is described, their connection and role in the formation of a socially active personality are established. The main directions of implementing the content line «Wellbeing» are determined: the development of self-service skills, emotional intelligence, consumer culture, environmental awareness, an approach to resources and interpersonal interaction. The pedagogical conditions for the effective application of the content of the content line in the educational process of primary school are determined, in particular the use of interactive methods, modeling of life situations, organization of group activities and partnership interaction.

With the purposeful implementation of the content line «Wellbeing», basic social skills and value orientations are formed, necessary for students for successful socialization and harmonious development in modern society.

Keywords: content line «Wellbeing», social competence, primary school students, social and health-preserving educational branch.

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, зростання ролі соціальної взаємодії та необхідність адаптації особистості до умов швидких змін зумовлюють підвищену увагу до формування соціальної компетентності вже на початковому етапі освіти. Це відповідає вимогам сучасної освіти, яка згідно з Концепцією розвитку освіти України на період 2015–2025 років має бути спрямована на формування активного громадянина, здатного брати участь у житті суспільства.

У цьому контексті вагомим значення набуває змістова лінія «Добробут», яка інтегрує питання здоров'я, безпеки, емоційного благополуччя та міжособистісної взаємодії. Її освітній потенціал полягає у створенні умов для формування в молодших школярів здатності до ефективної комунікації, співпраці, відповідальної поведінки та конструктивного розв'язання соціальних ситуацій.

Інтегрований курс «Я досліджую світ», запроваджений у межах реформи Нової української школи (НУШ), є ключовим інструментом реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті. Його мета полягає у формуванні цілісного світогляду учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, а також соціальних і громадянських компетентностей, які є необхідними для адаптації до сучасного суспільства [2].

Змістова лінія «Добробут» у рамках цього курсу відіграє особливу роль у формуванні соціальної компетентності молодших школярів, оскільки акцентує увагу на цінностях здоров'я, безпеки, екологічної свідомості, фінансової грамотності та ефективної міжособистісної взаємодії.

Попри наявність наукових розвідок, присвячених проблемі соціальної компетентності, питання використання можливостей змістової лінії «Добробут» у цьому процесі потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування, що й зумовлює актуальність теми дослідження.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, які забезпечують цілісне бачення процесу формування соціальної компетентності учнів початкових

класів у контексті реалізації змістової лінії «Добробут».

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема:

- **теоретичні методи:** аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми дослідження з метою уточнення сутності понять «соціальна компетентність» та «освітній потенціал змістової лінії «Добробут»», а також виявлення структурних компонентів досліджуваного явища;

- **порівняльно-аналітичний метод** – для зіставлення підходів до визначення змісту та ролі соціальної компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії;

- **структурно-функціональний аналіз** – з метою обґрунтування взаємозв'язку між складниками змістової лінії «Добробут» та компонентами соціальної компетентності молодших школярів;

- **моделювання** – для розроблення узагальненої моделі реалізації освітнього потенціалу змістової лінії «Добробут» у формуванні соціальної компетентності учнів початкових класів;

- **інтерпретаційний метод** – для узагальнення отриманих результатів та формулювання висновків дослідження.

Застосування зазначених методів у їх взаємозв'язку забезпечило наукову обґрунтованість, логічну послідовність і достовірність результатів дослідження.

Використання засобів візуалізації, таких як інфографіки, схеми та малюнки, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку соціальних навичок. Наприклад, створення плакатів на тему безпечної поведінки чи здорового харчування дозволяє учням презентувати свої ідеї та працювати в групі [1, с. 36].

Такі методи не лише полегшують сприйняття інформації, а й сприяють розвитку комунікативних умінь через обговорення та презентацію результатів. Створення позитивного емоційного середовища на уроках є важливим для формування соціальної компетентності. Ігрові методи, такі як рольові ігри на тему «Як поводитися в конфліктній ситуації», допомагають учням у невимушеній атмосфері засвоювати соціальні норми, розвивати емпатію

та вміння знаходити компроміси [5]. Наприклад, моделювання ситуацій, у яких учні мають вирішити конфлікт між однокласниками, сприяє розвитку навичок толерантності та справедливості.

Інтерактивні методи, такі як: групові дискусії, мозкові штурми та аналіз етичних дилем – дозволяють учням розвивати критичне мислення та вміння висловлювати власну думку. Наприклад, обговорення питань, пов'язаних із повагою до інших чи екологічною поведінкою, допомагає учням усвідомити важливість етичних цінностей і їхнього впливу на соціальну взаємодію. Педагогічними умовами ефективного впровадження відповідного змісту в освітній процес початкової школи є:

- 1) використання інтерактивних методів навчання,
- 2) моделювання життєвих ситуацій,
- 3) організація групової діяльності та партнерської взаємодії.

Результати. Курс «Я досліджую світ» є інтегрованим навчальним предметом, який поєднує природничу, громадянську, соціальну та здоров'язбережувальну складові. Його структура відповідає принципам НУШ, які передбачають формування ключових компетентностей через практичну діяльність, міжособистісну взаємодію та вирішення проблемних ситуацій [2].

Змістова лінія «Добробут» охоплює теми, що стосуються турботи про фізичне та психічне здоров'я, безпечної поведінки, основ фінансової грамотності, екологічної свідомості та співпраці в групі [4].

Ці аспекти створюють умови для засвоєння молодшими школярами соціальних норм і цінностей через практичний досвід, що є основою для розвитку соціальної компетентності.

Інтеграція різних освітніх галузей у курсі «Я досліджую світ» сприяє формуванню цілісного уявлення учнів про світ і своє місце в ньому. Наприклад, підручники для 3 класу пропонують завдання, які моделюють реальні життєві ситуації, такі як організація здорового харчування, безпечна поведінка в громадських місцях або економне використання ресурсів [6].

Такі завдання допомагають учням не лише засвоювати знання, а й розвивати навички

комунікації, співпраці та відповідальності, що є ключовими для соціальної адаптації.

Курс «Я досліджую світ» орієнтований на діяльнісний підхід, який передбачає активне залучення учнів до освітнього процесу. Змістова лінія «Добробут» акцентує увагу на практичному застосуванні знань, що дозволяє учням формувати соціальні вміння через виконання групових завдань, проєктів і моделювання життєвих ситуацій. Наприклад, створення проєктів на тему «Як зберегти здоров'я» чи «Екологічна поведінка в школі» сприяє розвитку в учнів умінь працювати в команді, розподіляти ролі та досягати спільної мети [4].

Змістова лінія «Добробут» у курсі «Я досліджую світ» є системною основою для формування соціальної компетентності, оскільки інтегрує знання, вміння та цінності, необхідні для життя в соціумі. Вона охоплює такі ключові аспекти:

1. Здоров'я і безпека. Учні вивчають основи здорового способу життя, профілактику захворювань, правила безпечної поведінки в різних середовищах (вдома, у школі, на вулиці). Ці знання формують у них відповідальне ставлення до власного здоров'я та безпеки оточуючих;

2. Соціальна взаємодія. Через групові завдання, дискусії та рольові ігри учні розвивають комунікативні навички, вміння співпрацювати, поважати думки інших і вирішувати конфлікти;

3. Екологічна свідомість. Завдання, пов'язані з відповідальним ставленням до природи, сприяють формуванню екологічної відповідальності, яка є важливою складовою соціальної компетентності;

4. Фінансова грамотність. Ознайомлення з основами економії, планування витрат і раціонального використання ресурсів формує відповідальне ставлення до матеріальних цінностей і сприяє розвитку економічної свідомості [4].

Ці аспекти відповідають сучасним вимогам до освіти, які передбачають формування в учнів не лише знань, а й практичних умінь, необхідних для життя в суспільстві. Наприклад, завдання, пов'язані зі складанням сімейного бюджету чи плануванням здорового хар-

чування, дозволяють учням застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях, що сприяє розвитку відповідальності та критичного мислення [7].

Змістова лінія «Добробут» створює умови для моделювання соціальних практик, які допомагають учням усвідомити свою роль у соціумі та сформувати відповідальне ставлення до себе і довкілля.

Для систематизації аналізу освітнього потенціалу змістової лінії «Добробут» у формуванні соціальної компетентності розроблено таблицю 1, яка відображає ключові компоненти соціальної компетентності, відповідні теми змістової лінії, методи їх реалізації та очікувані результати.

Таблиця 1 демонструє, що змістова лінія «Добробут» системно охоплює ключові компоненти соціальної компетентності, які формуються через відповідні теми та методи навчання. Комунікативна компетентність розвивається через інтерактивні методи, такі як рольові ігри та групові дискусії, які дозволяють учням навчитися висловлювати власну думку, активно слухати інших і брати участь у конструктивних діалогах. Співпраця та відповідальність формуються через проєктну

діяльність і групову роботу, де учні вчаться розподіляти ролі, досягати спільної мети та брати відповідальність за результати своєї діяльності.

Етична поведінка, як важливий компонент соціальної компетентності, розвивається через моделювання життєвих ситуацій і аналіз етичних дилем, що сприяють формуванню цінностей поваги, толерантності та справедливості. Екологічна відповідальність і фінансова грамотність, які є сучасними вимогами до соціально компетентної особистості, формуються через практичні завдання, що мають прикладний характер. Наприклад, створення інфографік на тему економії ресурсів чи планування сімейного бюджету дозволяє учням застосовувати знання в реальному житті, розвиваючи відповідальність і економічну свідомість.

Використання різноманітних методів, таких як: проєктна діяльність, рольові ігри, візуалізація та інтерактивні вправи, забезпечує комплексний підхід до формування соціальної компетентності. Ці методи дозволяють учням не лише засвоювати теоретичний матеріал, а й розвивати практичні навички, необхідні для життя в соціумі. Наприклад, проєкти на екологічну тематику сприяють усвідомленню

Таблиця 1

Освітній потенціал змістової лінії «Добробут» у формуванні соціальної компетентності учнів початкових класів

Компоненти соціальної компетентності	Теми змістової лінії «Добробут»	Методи реалізації	Очікувані результати
Комунікативна компетентність	Взаємодія в групі, правила спілкування, вирішення конфліктів	Рольові ігри, групові дискусії, інтерактивні вправи, мозковий штурм	Уміння висловлювати власну думку, активно слухати, брати участь у конструктивних дискусіях
Співпраця та відповідальність	Групові проєкти, розподіл ролей у команді, спільна діяльність	Проєктна діяльність, групові роботи, вирішення проблемних завдань	Вміння працювати в команді, розподіляти ролі, брати відповідальність за спільний результат
Етична поведінка	Повага до інших, толерантність, справедливість, етичні цінності	Моделювання життєвих ситуацій, аналіз етичних дилем, рольові ігри	Формування цінностей, поваги, толерантності, справедливості, емпатії
Екологічна відповідальність	Відповідальне ставлення до природи, економія ресурсів, екологічна поведінка	Проєкти з екологічної тематики, створення інфографік, практичні завдання	Усвідомлення важливості екологічної поведінки, навички раціонального використання ресурсів
Фінансова грамотність	Основи економії, планування витрат, розуміння цінності ресурсів	Практичні завдання (складання бюджету, планування витрат), інтерактивні вправи	Розуміння цінності ресурсів, навички фінансового планування, економічної свідомості

учнями важливості відповідального ставлення до природи, а рольові ігри на тему вирішення конфліктів допомагають розвивати емпатію та вміння знаходити компроміси.

Змістова лінія «Добробут» відповідає сучасним вимогам до освіти, які передбачають формування активного громадянина, здатного брати участь у житті суспільства. Завдання, пов'язані з плануванням здорового способу життя, економією ресурсів чи повагою до інших, допомагають учням усвідомити свою роль у соціумі та сформувані відповідальне ставлення до себе і довкілля. Таким чином, змістова лінія «Добробут» створює міцну основу для виховання соціально компетентної особистості, яка готова до активної участі в суспільстві.

Отже, змістова лінія «Добробут» у рамках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є потужним інструментом формування соціальної компетентності молодших школярів. Вона охоплює ключові аспекти соціального розвитку, такі як комунікативні навички, співпраця, етична поведінка, екологічна відповідальність і фінансова грамотність, які формуються через практичні завдання та інтерактивні методи навчання. Аналіз таблиці демонструє, що кожен компонент соціальної компетентності відповідає певним темам змістової лінії та реалізується через відповідні методи, що забезпечує системний підхід до формування соціально компетентної особистості. Використання проєктної діяльності,

рольових ігор, засобів візуалізації та створення позитивного емоційного середовища сприяє глибокому засвоєнню знань і розвитку соціальних умінь. Таким чином, змістова лінія «Добробут» створює сприятливі умови для виховання учнів, готових до активної участі в суспільстві, що відповідає сучасним вимогам до початкової освіти.

Висновки. Змістова лінія «Добробут» у змісті інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є потужним інструментом формування соціальної компетентності молодших школярів. Вона охоплює ключові аспекти соціального розвитку, такі як комунікативні навички, співпраця, етична поведінка, екологічна відповідальність і фінансова грамотність, які формуються через практичні завдання та інтерактивні методи навчання. Аналіз таблиці демонструє, що кожен компонент соціальної компетентності відповідає певним темам змістової лінії та реалізується через відповідні методи, що забезпечує системний підхід до формування соціально компетентної особистості. Використання проєктної діяльності, рольових ігор, засобів візуалізації та створення позитивного емоційного середовища сприяє глибокому засвоєнню знань і розвитку соціальних умінь.

Таким чином, змістова лінія «Добробут» створює сприятливі умови для виховання учнів, готових до активної участі в суспільстві, що відповідає сучасним вимогам до початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Давидюк М. С. Формування громадянської компетентності молодших школярів засобами візуалізації на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі. *Актуальні проблеми оптимізації освітнього процесу національної школи в умовах воєнного часу : інклюзивне навчання, інновації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти*: Збірник тез виступів учасників Регіонального науково-методичного семінару (м. Рівне, 19 травня 2022 року) / за ред. О. О. Красовської, О. А. Хом'як. ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука». Рівне: МЕНУ імені академіка Степана Дем'янука, 2022. С. 34–37.
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
3. Красовська О. О., Міськова Н.М., Сойко І.М., Хом'як О. А. Формування діяльнісно-технологічної готовності майбутнього вчителя до навчання освітніх галузей державного стандарту початкової школи. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*: журнал. 2022. № 7(12) 2022. С. 195–209.
4. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
5. Юрченко О. В. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів: практичний довідник. Умань, 2017. 250 с.

6. Я досліджую світ: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) / О. В. Волощенко, О. П. Козак, Г. С. Остапенко-Київ: Світич, 2020. 256 с.
7. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) / М. Вашуленко, Г. Ломаковська, Т. Єресько; Й. Ривкінд, Г. Проценко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 256 с.

References

1. Davydyuk, M. S. (2022). Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv zasobamy vizualizatsiyi na urokakh "YA doslidzhuyu svit" u pochatkoviyi shkoli. [Formation of civic competence of younger schoolchildren by means of visualization in the lessons "I explore the world" in primary school]. Aktual'ni problemy optymizatsiyi osvith'oho protsesu natsional'noyi shkoly v umovakh voyennoho chasu : inklyuzyvne navchannya, innovatsiyi osvitnikh haluzey Derzhavnoho standartu pochatkovoyi osvity – Current problems of optimizing the educational process of the national school in wartime conditions: inclusive learning, innovations in educational branches of the State Standard of Primary Education Collection of abstracts of speeches of participants of the Regional Scientific and Methodological Seminar / edited by O. O. Krasovska, O. A. Khomyak. PVNIZ "International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demyanchuk". Rivne: MEHU named after Academician Stepan Demyanchuk, P. 34–37. [in Ukrainian].
2. Kontseptsiya "Nova ukrayins'ka shkola". [The concept of "New Ukrainian School"]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
3. Krasovska, O. O., Miskova, N.M., Soyko, I.M., Khomyak, O. A. (2022). Formuvannya diyal'nisno-tekhnolohichnoyi hotovnosti maybutn'oho vchytelya do navchannya osvitnikh haluzey derzhavnoho standartu pochatkovoyi shkoly. [Formation of activity-technological readiness of a future teacher for teaching educational branches of the state standard of primary school]. Perspektyvy ta innovatsiyi nauky (Seriya "Pedahohika", Seriya "Psykholohiya", Seriya "Medytsyna") – Prospects and innovations of science (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine"). № 7(12). P. 195–209. [in Ukrainian].
4. Navchal'ni prohramy dlya 1-4 klasiv. [Curriculum for grades 1–4]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].
5. Yurchenko, O. V. (2017). Osnovy formuvannya sotsial'noyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv: praktychnyy dovidnyk. [Fundamentals of the formation of social competence of younger schoolchildren: a practical guide]. Uman,. 250 p. [in Ukrainian].
6. Voloshchenko, O. V., Kozak, O. P., Ostapenko, G. S. (2020). YA doslidzhuyu svit: pidruchnyk dlya 3 klasu zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity (u 2-kh chastynakh) [I explore the world: a textbook for the 3rd grade of general secondary education institutions (in 2 parts)]. Kyiv: Svitych, 256 p. [in Ukrainian].
7. Vashulenko, M., Lomakovska, H., Yeresko, T., Ryvkind, Y., Protsenko, H. (2020). YA doslidzhuyu svit: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlya 3 klasu zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity (u 2-kh chastynakh) [I explore the world: a textbook for an integrated course for the 3rd grade of general secondary education institutions (in 2 parts)]. Kyiv: Publishing House "Education", 256 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Матковський А. О.

аспірант кафедри теорії та методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0009-0005-1368-0791

Зміст статті репрезентує аналітичне дослідження науково-теоретичних положень вищої юридичної освіти. Системний аналіз дав змогу дійти висновку, що до розв'язання проблеми формування готовності майбутнього юриста до самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки засобами неформальної освіти найдоцільніше використовувати положення міждисциплінарного, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, технологічного наукових підходів. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього юриста виступає цілеспрямованим процесом підвищення рівня його професійної компетентності та розвитку особистісних професійно значущих якостей з урахуванням соціальних вимог та умов професійної діяльності і власної програми розвитку. Самоосвітня діяльність передбачає самоорганізацію студентів, особистісно-розвивального простору, в якому відбувається освоєння і прийняття змісту юридичної освіти, оволодіння здатністю ідентифікації правової проблеми та її вирішення на основі принципів права, формуються вміння застосовувати сучасні правові доктрини, цінності та принципи функціонування національної правової системи. Показниками сформованої готовності до професійного саморозвитку юриста є: особистісна рефлексія, загальні та спеціальні фахові компетентності, здатність до саморозуміння, сформована цінність саморозвитку, постійне прагнення до власної самоактуалізації, мотивація до удосконалення професійної діяльності, здатність до власної самореалізації, загальні та організаційні вміння, комунікативні здібності.

Неформальна освіта, на нашу думку, нині – це потужний чинник особистісного і професійного саморозвитку фахівця, ознака науково-технічного прогресу, який потребує постійного опанування новітніми технологіями, заснованими на інноваційних знаннях; це вимога інформаційного суспільства, головною рисою якого є постійні оновлювальні знання. Особливості організації неформальної освіти, її гнучкість дають змогу розв'язувати найрізноманітніші освітні завдання: проблеми професійної підготовки дорослих, створення демократичного суспільства, виховання громадянина.

Ключові слова: наукові підходи, професійна підготовка, майбутні юристи, самоосвітня діяльність, юридична освіта, неформальна освіта.

Matkovskiy A. O. Scientific approaches to the study of the problem of forming the readiness of future lawyers for professional self-development by means of informal education

The content of the article represents an analytical study of the scientific and theoretical provisions of higher legal education. System analysis allowed us to conclude that to solve the problem of forming the readiness of a future lawyer for self-educational activity in the process of professional training by means of informal education, it is most appropriate to use the provisions of interdisciplinary, systemic, personally oriented, axiological, competency-based, acmeological, activity-based, technological scientific approaches. The readiness for professional self-development of a future lawyer is a purposeful process of increasing the level of his professional competence and the development of personal professionally significant qualities, taking into account the social requirements and conditions of professional activity and his own development program. Self-educational activity involves the self-organization of students, a personal and developmental space in which the content of legal education is mastered and accepted, the ability to identify a legal problem and solve it on the basis of the principles of law is acquired, the ability to apply modern legal doctrines, values and principles of the functioning of the national legal system is formed. Indicators of the formed readiness for professional self-development of a lawyer are: personal reflection, general and special professional competencies, ability to self-understanding, formed value of self-development, constant striving

for one's own self-actualization, motivation to improve professional activity, ability to self-realization, general and organizational skills, communication skills.

Informal education, in our opinion, is now a powerful factor in the personal and professional self-development of a specialist, a sign of scientific and technological progress, which requires constant mastery of the latest technologies based on innovative knowledge; this is a requirement of the information society, the main feature of which is constant updating of knowledge. Features of the organization of informal education, its flexibility make it possible to solve a wide variety of educational tasks: problems of professional training of adults, creation of a democratic society, education of a citizen.

Keywords: scientific approaches, professional training, future lawyers, self-educational activities, legal education, informal education.

Вступ. Ефективність розв'язання актуальної проблеми формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти визначається рівнем її наукового обґрунтування. У процесі дослідження дуже важливо виразно систематизувати наукові підходи, які лежать в основі методології вивчення окресленої проблеми. Науковий підхід є базовим інструментом, методологічним засобом, який спрямовує вектор розв'язання теоретичних та практичних педагогічних проблем. Отож логіка побудови етапів дослідження спонукає нас до визначення та обґрунтування наукових підходів процесу формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.

Проблема методології наукових досліджень у галузі вищої професійної освіти завжди була у пріоритеті наукової спільноти. Це підтверджено підвищеною увагою як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям окреслення наукових підходів до процесу формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти є наукові праці, у яких виокремлено напрями: теоретико-методологічні основи наукових досліджень репрезентовано в дослідженнях Л. Артюшкіна, О. Дубасенюк, О. Рудь, О. Семенов, Н. Чайченко, В. Шинкарук; особливості реалізації міждисциплінарного підходу розкрито в наукових працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, В. Докучаєвої, А. Колот, Л. Масол; дослідники проблеми моделювання педагогічних процесів на основі системного підходу: Л. Вішнікіна, Т. Гордієнко, Н. Грицай, О. Савченко, Л. Хомич; розкриття парадигми особистісної орієнтації освіти та визначення загальнодидактичних

засад особистісно орієнтованого підходу представили І. Зязюн, А. Маслоу, І. Бех, О. Бондаревська, О. Падалка, Н. Гузій, В. Моляко; дослідження аксіологічного наукового підходу розкриваються у працях сучасних українських учених В. Андрущенко, Л. Кацинської, О. Невмержицького, З. Самчука.

Методи та методики дослідження. У процесі наукового пошуку нами використано теоретичні методи дослідження – науковий аналіз і синтез філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та нормативно-правових джерел, Інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій із проблеми дослідження наукових підходів процесу формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти; індукція і дедукція для формування тезаурусу та концептуальних засад дослідження; ретроспективний аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду для визначення тенденцій професійного саморозвитку майбутніх юристів; компаративні методи дослідження – порівняння і класифікація для визначення сутнісних характеристик готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти; методи моделювання і проектування для розроблення складників готовності та елементів структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу.

Результати. У Словнику української мови поняття «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [14, с. 518]. Поняття «методологічний підхід» є загальновживаним у науковому обігу. Його пояснюють як певний вихідний принцип, вихідне положення, вихідну позицію чи переконання (цілісний,

комплексний, системний, компетентнісний), а з іншого боку – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний) у словнику методології Н. Чайченко, О. Семенов, Л. Артюшкіна, О. Рудь [13, с. 151]. У Філософському словнику В. Шинкарука термін «**методологія**» – це сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються у процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети [16, с. 270].

На думку вітчизняної вченої О. Дубасенюк, поняття «**науковий підхід**» закладає основні положення для реалізації відповідних концепцій, визначення компонентів навчально-виховної системи. Ураховуючи це, дослідниця зазначає, що науковий підхід не може бути єдиним, це має бути система підходів, яка передбачає альтернативність освітніх стратегій [7, с. 21–26]. Отже, поняття «**науковий підхід**» ми розглядаємо як сукупність ідей, які визначають наукову позицію дослідника, принципів, які є основою концепції дослідження, а також способів, процедур і прийомів, які забезпечують реалізацію вибраної стратегії в експериментальній діяльності.

Аналіз історичних, сучасних вітчизняних та зарубіжних тенденцій теорії і практики підготовки фахівців у закладах вищої освіти дав змогу визначити, що методологічним підґрунтям розв'язання проблеми формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти є положення **міждисциплінарного, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, технологічного наукових підходів**.

Методологічним «**науковим підходом**» вважається сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій із навколишнім світом. Якщо як критерій класифікації наукових підходів вибрати ступінь повноти пізнання навколишнього світу, то всі підходи, відповідно до досліджень бельгійського вченого Е. Джаджа, зводяться до чотирьох основних видів: дисциплінарного, міждисциплінарного, мульти-

дисциплінарного (полідисциплінарного), трансдисциплінарного, системного [17].

Система професійної підготовки майбутніх фахівців завжди характеризується різноманітними зв'язками між галузями наукових знань. Проблема формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти є багатогранною і багатоаспектною. Вона базується як на основі сучасної системи знань з питань етики та прав людини, методології, змісту, методик і технологій викладання юридичних дисциплін, так і на усвідомленні фундаментальної ролі правника в утвердженні верховенства права через захист прав і свобод людини, розвиненій когнітивній гнучкості, здатності до самоосвіти і саморозвитку в професійному полі, що свідчить про необхідність залучення міждисциплінарного підходу.

Методологічні засади реалізації **міждисциплінарного підходу** розкриваються в наукових працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, В. Докучаєвої, А. Колот, Л. Масол. Учені відстоюють думку про те, що міждисциплінарність базується на інтеграції наукових ідей із різних галузей. Міждисциплінарність, на думку В. Андрущенка, – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук [1, с. 21]. Л. Масол визначає міждисциплінарність як запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їхніх теоретичних схем, моделей, категорій, понять [12, с. 11]. Міждисциплінарність – це науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження, стверджує В. Докучаєва [6, с. 356]. Слушною вважаємо думку А. Колот про те, що на практиці міждисциплінарний підхід може реалізовуватися за двома основними форматами, сценаріями. За першого формату міждисциплінарність, образно кажучи, наводить мости між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої індивідуальності, унікальності,

своєрідності. За другого формату міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук, появи інтегрованих продуктів, проєктів, об'єктів дослідження [9, с. 19].

Міждисциплінарність як тенденція до цілісного уявлення про навколишній світ, закономірний результат високого рівня реалізації інтегративних зв'язків в освіті дістала назву фундаменталізації освіти. Академік С. Гончаренко підкреслює: *«Освіта стає фундаментальною, якщо вона зорієнтована на виявлення глибинних сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Фундаментальні знання про ці основи і зв'язки містяться в загальних природничо-наукових, технічних і гуманітарних дисциплінах, які узагальнено відображають логіку і структуру відповідних наук із позицій сьогодення»* [5, с. 181].

Міждисциплінарні зв'язки в освітньому процесі професійної підготовки фахівця правничої спеціальності – це зв'язки між навчальними дисциплінами різних галузей знань. Наприклад, зв'язки між дисциплінами циклу загальної підготовки майбутнього юриста: «Історія української державності та національної культури», «Філософія», «Захист прав і свобод людини», «Українська мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Основи наукових досліджень та академічна доброчесність». Окрім того, зв'язки між навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки майбутнього юриста: «Юридична психологія», «Юридична деонтологія», «Конституційне право», «Кримінальне право», «Цивільне право», «Адміністративне право», «Господарське право», «Трудове право», «Земельне право», «Екологічне право» та ін., ведуть до формування цілісного бачення правничого процесу й особливостей професійної діяльності.

Міждисциплінарний підхід у процесі формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти ми вбачаємо в таких напрямках освітньої діяльності:

- реалізація інноваційної моделі самоосвітньої діяльності майбутніх юристів у професійній підготовці в закладах вищої освіти та її складників;

- модернізація освітньо-професійних програм підготовки майбутніх юристів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти шляхом застосування засобів неформальної освіти;

- створення середовища професійного саморозвитку майбутніх юристів у закладах вищої освіти на засадах взаємопроникнення, інтеграції наукового знання на межі галузей різних наукових дисциплін;

- застосування системи інноваційних технологій неформальної освіти, синтезу нових технологічних конструктів у професійному саморозвитку майбутніх юристів у закладах вищої освіти.

Провідним науковим підходом до формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти вважаємо **системний**. У Педагогічному словнику С. Гончаренка зазначається: *«Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданнями якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем»* [5, с. 306].

Дослідники проблеми моделювання педагогічних систем Л. Вішнікіна, Т. Гордієнко, Н. Грицай, О. Савченко, Л. Хомич переконують у тому, що **системний підхід** у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Учена-дослідниця Л. Вішнікіна окреслила основні принципи теорії системного підходу: цілісність (розглядає систему як єдине ціле і неподільне та підсистему для вищих рівнів), ієрархічність будови (підпорядкованість елементів різних рівнів: нижчих вищим), структуризація (аналіз елементів системи та їхніх взаємозв'язків у межах певної організаційної структури), множинність (використання моделей різних рівнів для опису окремих елементів та системи загалом), системність (властивість об'єкта володіти усіма ознаками системи) [4, с. 82].

Дослідниця теорії системного підходу О. Дубасенюк визначає освітню систему як сукупність взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, що дає змогу

з'єднати поодинокі процеси, деталі, результати аналітичного експерименту у гармонійну самоорганізовану систему, головною ознакою якої є наявність системоутворюючого фактору, підпорядкованого освітньо-виховним завданням. До структурних компонентів науковця відносять цілі й завдання, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, викладачів та студентів, засоби освітньої комунікації, а до функціональних (стійкі базові зв'язки, що зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем) – гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний компоненти, критерії оцінювання якості освітньої системи [7, с. 24].

Системний підхід як методологічний постулат наголошує на необхідності постійної корекції та узгодження мети й результату вищої юридичної освіти – виховання творчої особистості, зумовленої потребами сучасного суспільства. Системний підхід полягає у трактуванні юридичної освіти як складної нелінійної динамічної системи, відкритої до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурних та економічних перетворень у суспільстві. Він спонукає урахувати саморегульованість юридичної освіти, тяжіння до неперервного саморозвитку, потужний варіативний евристичний потенціал, що стимулює індивідуальну й колективну активність усіх суб'єктів вищої правничої освіти: науковців, викладачів, студентів.

Застосування системного підходу дає змогу розглянути професійну підготовку майбутніх юристів як цілісну педагогічну систему в структурному й функціональному аспектах. За такого підходу формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мети і завдань юридичної освіти, суб'єктів освітнього процесу, змісту, методів, організаційних форм, технологій педагогічного процесу та засобів діагностики.

Актуальним у процесі формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти вважаємо застосування **особистісно орієнтованого підходу**. Системоутворювальним елементом професійного саморозвитку майбутніх

юристів є мета – формування особистості майбутнього юриста, яка відповідає замовленню суспільства й указує на унікальні особистісні та професійні якості випускника, які потрібні на сучасному етапі розвитку України: компетентного, творчого, комунікабельного, з особливою системою ціннісних орієнтирів, із глибоким інноваційним професійним мисленням, високою фаховою культурою, духовністю; ерудованого, толерантного, гуманного. Юрист повинен бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником правничої еліти.

Сутність **особистісно орієнтованого підходу** щодо царини юридичної освіти полягає в орієнтації на особистісні власні життєві смисли людини, що навчається, урахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей. Аналіз останніх наукових досліджень особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх юристів репрезентує декілька напрямів: розкриття парадигми особистісної орієнтації освіти (І. Зязюн, А. Маслоу), визначення загальнодидактичних засад особистісно орієнтованого навчання і виховання здобувачів освіти (І. Бех, О. Бондаревська, О. Падалка), формування творчої особистості майбутнього фахівця (Н. Гузій, В. Моляко).

Формування готовності майбутніх юристів до самоосвітньої діяльності в умовах **особистісно орієнтованого підходу** базується на індивідуально-творчому розвитку фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування персоніфікованого ставлення, розуміння ролі правничих навичок, обізнаності з питань етики та прав людини, усвідомлення фундаментальної ролі правника в утвердженні верховенства права через захист прав і свобод людини. Таким чином, у професійній діяльності майбутній юрист повинен трансформувати особистісні надбання у галузі права та намагатися відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного громадянина.

Ефективність **особистісно орієнтованого підходу** до самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього юриста значною мірою залежить від готовності до

його впровадження на практиці. Саме неформальна освіта відкриває нові можливості перед здобувачами освіти як ознака інформаційного суспільства, науково-технічного прогресу, головною рисою якого є постійні оновлювальні знання. Юрист у всі періоди свого професійного життя повинен набувати нових знань, розширювати світогляд, оволодівати новими і сумісними спеціалізаціями. Неформальна освіта сприяє збагаченню студентської молоді інноваційними знахідками, підтримувати у них прагнення до новизни, творчості, пошуку інноваційних форм, методів та видів освітньої діяльності.

Використання **аксіологічного наукового підходу** до розв'язання проблеми самоосвітньої діяльності майбутнього юриста засобами неформальної освіти дозволяє її осмислення з позиції визнання цінності, перш за все, людини та невід'ємності її прав і свобод, а також демократичних громадянських цінностей суспільства сталого розвитку й професійної діяльності юриста. Наука «аксіологія» (від грец. «axia» – цінність, «logos» – вчення) у найширшому розумінні – це вчення про цінності, їхні походження, сутність, функції, типи та види. **Аксіологічний підхід** дає змогу розробляти наукові проблеми з огляду на прийняття суб'єктом соціально значущих цінностей, які перетворюються на особисті ціннісні орієнтації, стають джерелом мотивації поведінки і діяльності. У нашому дослідженні аксіологічний підхід реалізовується за допомогою принципу ціннісного ставлення до професійної діяльності юриста, до самовдосконалення, саморозвитку впродовж життя засобами неформальної освіти.

Аксіологічний підхід, як стверджують І. Зязюн, Л. Кацинська, забезпечує аналіз процесу формування компетентності майбутнього юриста шляхом ціннісно-змістового ставлення до особистісних якостей і майбутньої професійної діяльності [8, с. 4]. Послугуючись дослідженнями сучасних учених В. Андрущенко, О. Невмержицького, З. Самчука, доходимо висновку, що становлення світогляду майбутнього фахівця правничої галузі передбачає формування власної системи цінностей і переконань, пов'язаної з усвідомленням відповідальності за результати своєї діяльності,

притаманні особистості майбутнього юриста, який самоактуалізується і самоутверджується. У контексті модернізації юридичної освіти відзначимо ще одну важливу особливість аксіологічного підходу. Аксіологічне ставлення до правових норм і орієнтація особистості у світі демократичних громадянських цінностей створюють підґрунтя для становлення світогляду юриста, компетентностей професійної правничої діяльності. Означене ставлення визначає особистісну систему професійних цінностей юриста і спрямовує його діяльність на професійний саморозвиток упродовж усього життя.

У контексті нашої наукової концепції наголошуємо, що гуманістичні цінності правового суспільства необхідно розглядати як феномени, котрі спрямовують освітню, практичну і науково-дослідну роботу студентів юридичних факультетів. У сфері правничої освіти континуум цінностей можна представити такими напрямками: демократичні цінності та ідеали, які стають підґрунтям фахової юридичної освіти; громадянські цінності, які пов'язані з правовими аспектами функціонування суспільства і спрямовують фахову діяльність, відображаючи ідеал юриста; загальнолюдські й національні цінності, що слугують моральною основою поведінки здобувачів освіти, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи Української державності.

Вагомим чинником упровадження **компетентнісного підходу** до вищої освіти вважаємо входження України до Болонського процесу. На його основі розроблення і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких покладено компетентнісний підхід. Цей процес передбачає формування системи компетентностей для успішного життя особистості, її навчання та професійної реалізації. Необхідність реалізації **компетентнісного підходу** зумовлена також стрімкою загальною комп'ютеризацією населення. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації і контролювання потоку інформації.

Компетентнісний підхід спрямовує освіту на формування цілої системи компетентнос-

тей, якими повинні оволодіти студенти під час навчання. І. Бургун зазначає, що актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками. До цих чинників науковець відносить стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від майбутніх фахівців володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до багаточисленних альтернатив, запропонованих сучасним життям) [3].

Основні положення компетентнісного підходу до вищої освіти обґрунтовано у «Проекті ТЮНІНГ» (TUNING Project), Проєкті Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі», у документах міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, ПРООН, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, Кабінету Міністрів України «Національна рамка кваліфікацій» (2011), Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації розроблення стандартів вищої освіти» (2016, 2025).

У Концепції розвитку юридичної освіти (2020) визначається мета юридичної освіти – формування компетентностей, необхідних для розуміння природи і функцій права, змісту теоретичних засад (доктрин), принципів і основних юридичних інститутів, застосування права, а також меж юридичного регулювання суспільних відносин. Здобувачі юридичної освіти повинні бути готові до захисту прав людини та основоположних свобод, утвердження верховенства права, будучи відданими принципам людської та професійної гідності, справедливості, рівності, неупередженості, незалежності, співпереживання та дотримання високих етичних стандартів [10].

Стандартом вищої освіти в галузі знань 08 «Право» бакалаврського та магістерського рівнів закріплено перелік компетентностей здобувача вищої освіти за вказаним фахом, зокрема інтегральних, загальних і спеціальних [15]. Професійна компетентність майбутнього юриста, окреслена Стандартом як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання у сфері права з розумінням природи і змісту основних правових інститутів, а також меж правового регулювання різних суспільних відносин, – динамічна якість фахівця, що змінюється від початкового рівня через фундаментальний до вищої своєї форми професійної майстерності, піддаючись постійним трансформаціям, розвиваючись, збільшуючи свій потенціал. Нами вибрано підхід, де розвиток професійної компетентності здійснюється у співвідношенні з навчальними дисциплінами і видами освітньої діяльності, у рамках яких вони можуть бути сформовані. Наприклад, загальні компетентності, що визначають фундаментальність освіти, формуються під час вивчення циклу загальної підготовки майбутнього юриста і забезпечують, зокрема, здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства; усвідомлення цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні.

Спеціальні фахові предметні компетентності формуються навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки майбутнього юриста, забезпечують його готовність до вирішення професійних завдань, як, зокрема, здатність застосовувати норми та інститути права, щонайменше з таких галузей, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, трудове право, кримінальне і кримінальне процесуальне право, оволодіння алгоритмами правничої діяльності, як здатність аналізувати правові проблеми та обґрунтовувати правові позиції; консультувати громадськість із правових питань, зокрема можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання

норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації та ін.

Саме розвиток набору інтегральної, загальних та спеціальних фахових предметних компетентностей дасть змогу юристам гнучко орієнтуватися у змінних умовах праці, бути готовими до продовження освіти, до перекваліфікації, самоосвіти і саморозвитку. Зміст цих груп визначається такими інтегративними факторами, як соціально-економічний стан суспільства і тенденції світового розвитку та особливості професійної діяльності.

Акмеологічний підхід до розв'язання проблеми самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього юриста засобами неформальної освіти визначає спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей, досягнення вершин професійної майстерності; розкриває закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, вивчає закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації фахової діяльності під впливом нових вимог. Професійна правнича діяльність майбутніх юристів передбачає їхню готовність до рефлексії, самооцінки результатів своєї діяльності. Це дасть змогу здійснювати аналіз власних правничих професійних досягнень та виявляти недоліки з метою їх усунення, а також спонукатиме до саморозвитку та самовдосконалення. Зазначене явище характеризує **акмеологічний підхід** до підготовки майбутніх юристів.

«Акме» (від грец. «акме» – найвищий ступінь, вершина чого-небудь) – період найвищого злету, розвитку, розквіту творчої діяльності. Акмеологія – «наука про закономірності, умови, фактори і стимули, що сприяють чи заважають самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі саморуху до вершин професіоналізму і продуктивної утворюючої діяльності, яка втілюється в соціально значимих продуктах культур»; «наука про закономірності розвитку та функціонування найвищої творчої діяльності людини». **Акмеологічний підхід** передбачає вивчення особистості з погляду розвитку самоактуалізації її творчого потенціалу, самовдосконалення, самостійної професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації. В основі самороз-

витку і самоорганізації є потреба людини в нових досягненнях, прагнення до успіху та вдосконалення, активна життєва позиція, віра у свої можливості. Особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати в тісному взаємозв'язку, оскільки вони взаємозумовлюються. Готовність до професійного саморозвитку юриста ми осмислюємо як системну якість діяльності фахівця правничої галузі, що включає якісні новоутворені особистісні риси та особливості його професійної праці.

Опора у професійній підготовці майбутніх юристів на **акмеологічний підхід** створює передумови для:

- спрямування майбутніх юристів на самопізнання і визначення напрямів особистісного та професійного саморозвитку і самовдосконалення;
- інтенсифікації процесу професійного становлення студентів за допомогою інтеграції загальноосвітньої і професійної підготовки;
- інтеграції на єдиній технологічній основі дисциплін циклу професійної підготовки майбутнього юриста;
- поглиблення практичної професійної спрямованості контексту їхньої підготовки в закладах вищої освіти.

Неформальна освіта, на нашу думку, нині – це потужний чинник особистісного і професійного саморозвитку, ознака науково-технічного прогресу, який потребує постійного опанування новітніми технологіями, заснованими на інноваційних знаннях; це вимога інформаційного суспільства, головною рисою якого є постійні оновлювальні знання. Людина в усі періоди свого життя здатна набувати нових знань, розширювати світогляд, оволодівати новими і сумісними професіями. Засоби неформальної освіти: штучний інтелект, комп'ютерне, дистанційне навчання, відеолекції, інтерактивні підручники, навчальні програми з найкращими науковцями доступні студентам та становлять джерело духовного та інтелектуального імпульсу, котрий спонукає до самоосвітньої діяльності особистісного і професійного характеру.

Основним принципом **діяльнісного підходу** в нашому дослідженні є принцип свідо-

мої творчої активності, який полягає у розумінні людини як ініціативного та свідомого творця свого життя і діяльності. Він передбачає самоорганізацію студентів, власного особистісно-розвивального простору, в якому відбувається усвідомлення особистісного та професійного зростання на основі освоєння і прийняття змісту юридичної освіти, оволодіння здатністю ідентифікації правової проблеми та її вирішення на основі принципів права, умінням застосовувати в професійній діяльності основні сучасні правові доктрини, цінності та принципи функціонування національної правової системи. Ці складники активної самоосвітньої діяльності сприяють поступовому становленню творчо оригінального індивідуального стилю професійної діяльності. Реалізація принципу свідомої творчої активності полягає у визнанні домінуючої ролі суб'єктів діяльності, у визначенні траєкторії руху до професіоналізму, у виборі засобів і методів професійного розвитку, визнанні наявності у людини необмежених можливостей до особистісного розвитку, власного творчого потенціалу як джерела неперервної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Готовність до професійного саморозвитку майбутнього юриста – це якість, яка передбачає усвідомлений та цілеспрямований процес як особистісного, так і професійного самовдосконалення для професійної самореалізації у процесі якісного здійснення правничої діяльності з метою реалізації фахових вимог. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього юриста виступає цілеспрямованим процесом підвищення рівня його професійної компетентності та розвитку особистісних професійно значущих якостей з урахуванням соціальних вимог та умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Аналіз сутності готовності до професійного саморозвитку майбутнього юриста дає змогу виділити такі її структурні компоненти:

- ціннісно-мотиваційний структурний компонент, який включає: систему цінностей та мотивів, що впливають на визначення спрямованості саморозвитку особистості правника;

- когнітивний структурний компонент, який охоплює комплекс знань про сутність,

особливості особистісно-професійного саморозвитку юриста;

- діяльнісний структурний компонент, що представлений сукупністю умінь, здатностей та здібностей, що дають змогу ефективно та успішно здійснювати власний особистісно-професійний саморозвиток;

- рефлексивний структурний компонент як розуміння ним специфіки власної самооцінки та самоконтролю особистих учинків та дій, їх рефлексія.

Сьогодні створюється єдиний світовий освітній простір для демократичної освіти, яка ґрунтується на засадах нової філософії ХХІ ст., яка відстоює самостійне незалежне мислення особистості, її готовність до прийняття й розуміння думки іншого, а також спрямованість людей на об'єднання, згуртування для досягнення миротворчих цілей і добробуту громади, держави, суспільства, зауважує В. Луговий [11, с. 8]. Такому підходу найбільше сприяє неформальна освіта. Вона забезпечує відродження традицій громадянської освіти, провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження; перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти і створення оптимальних умов для саморозвитку юристів; активний розвиток та підтримка навчальної діяльності осіб різного віку.

Технологічний підхід до розв'язання проблеми формування готовності до самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього юриста засобами неформальної освіти як теоретичний орієнтир вивчає та розробляє мету, зміст, методи навчання, проєктує педагогічні процеси. У нашому дослідженні технологічний підхід є механізмом здійснення процесу формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти як сукупності мети, змісту, методів та засобів гарантованого досягнення результатів, що планувалися, за умови функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів. До структури технології навчання входить система педагогічних методів, прийомів і способів цілеутворення, планування, організації і здійснення контролю, корекції та оцінки навчально-пізнавальної

діяльності, а функції технології навчання полягають в її орієнтації на отримання інтегративного результату навчання, що характеризується високою якістю і максимальною кількістю засвоєння навчальної інформації, динамікою, напруженістю, варіативністю навчання, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності.

В аспекті реалізації **технологічного підходу** корисним є зарубіжний досвід неформального навчання. Професійні асоціації правників організовують семінари, вебінари, курси з міжнародного права, етики, новітніх технологій. Європейський досвід неформальної освіти юристів включає тренінги, семінари, майстер-класи, вебінари та онлайн-курси від неурядових організацій, приватних провайдерів, а також програми на кшталт Street Law для підвищення правової обізнаності, що доповнює формальну освіту, фокусуються на практичних навичках (юридичні клініки, симуляції судових процесів) та відповідають вимогам безперервного навчання (lifelong learning) європейських систем. Програми Street Law: навчання громадськості основам права, що розвиває навички комунікації та застосування знань. Цей досвід важливий для розвитку людського капіталу та адаптації до глобальних викликів, особливо для юристів, які постійно оновлюють знання у мінливому правовому полі.

Висновки. Таким чином, розгляд сучасних теоретичних положень професійної освіти дав змогу дійти висновку про те, що найдоцільніше використовувати **міждисциплінарний, системний, особистісно орієнтований,**

аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний, діяльнісний, технологічний наукові підходи до розв'язання проблеми формування готовності до самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки майбутнього юриста засобами неформальної освіти. Процес професійного саморозвитку майбутніх юристів відповідно до вище зазначених підходів буде ефективним, якщо він удосконалюватиметься і матиме цілісний характер. Показниками сформованої готовності до професійного саморозвитку юриста є: рефлексія, загальні та спеціальні фахові компетентності, здатність до саморозуміння, сформована цінність саморозвитку, постійне прагнення до власної самоактуалізації, мотивація до вдосконалення професійної діяльності, здатність до власної самореалізації, загальні та організаційні вміння, комунікативні здібності. В Україні в процесі формування освітньої політики надавалася перевага формальній освіті, а неформальній не надавалося практично жодної уваги. Освіта впродовж життя робить неформальну та формальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання. Особливості організації неформальної освіти, її гнучкість дають змогу розв'язувати найрізноманітніші освітні завдання: проблеми професійної підготовки дорослих, створення демократичного суспільства, виховання громадянина.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробленні організаційних форм і моделей розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутніх юристів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Українська освіта: пошук нових стратегій мислення. *Міжнародні синергетичні читання*, 12–13 грудня 2003 р. / уклад.: В. П. Андрущенко та ін. Київ : Знання України, 2003. 64 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 1998. 203 с.
3. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. URL: <http://www.nbu.gov.ua>
4. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 7–8 (86–87). С. 80–84.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
6. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проєктування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 481 с.
7. Дубасенюк О. А. Методи науково-педагогічного дослідження у загальній системі методологічного становлення молодих дослідників. *Нові технології навчання*. 2016. Вип. 89. Ч. II. С. 21–26.
8. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 3–12.

9. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. С. 18–22.
10. Концепція розвитку юридичної освіти. URL: https://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html
11. Луговий В. І. Становлення безперервної освіти в країнах економічного співробітництва і розвитку. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 7–9.
12. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва. Харків : Ранок, 2006. 256 с.
13. Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник / уклад.: Н. Н. Чайченко, О. М. Семенов, Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. Суми : СОІППО, 2015. 190 с.
14. Словник української мови : в 11 т. Т. 6. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. 830 с. URL: http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%BF%D1%96
15. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 № 644. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zl-zminamy-644-20.03.2023.pdf>
16. Шинкарук В. І. Філософський словник. Київ : Головна редакція Української Радянської енциклопедії, 1986. 796 с.
17. Judge A. Conference Paper. *1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations*. URL: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm>
18. Tuning Educational Structures in Europe. 2000. URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

References

1. Andrushchenko, V. P. (2003). *Ukrainska osvita: poshuk novykh stratehii myslennia. Mizhnarodni synerhetychni chytannia*. [Ukrainian Education: Searching for New Thinking Strategies. International Synergistic Readings] Kyiv: T-vo "Znannia" Ukrainy. 64 s. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia*. [Personality-oriented education]. Kyiv : IZMN. 203 s. [in Ukrainian].
3. Burhun, I. V. Aktualnist uprovozhdzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v osvitu praktiku. [The relevance of implementing a competency-based approach in educational practice]. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua> (access date: 26.01.2026). [in Ukrainian].
4. Vishnikina, L. P. (2008). Pedagogichne modeliuvannia yak osnova proektuvannia osvity protsesiv. [Pedagogical modeling as a basis for designing educational processes]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. [The image of a modern teacher]. 7–8 (86–87), 80–84. [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 374 s. [in Ukrainian].
6. Dokuchaieva, V. V. (2007). *Teoretyko-metodolohichni osnovy proektuvannia innovatsiinykh pedagogichnykh system* : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.01. [Theoretical and methodological foundations of designing innovative pedagogical systems: Doctor of Pedagogical Sciences dissertation: 13.00.01]. Luhansk. 481 s. [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O. A. (2016). *Metody naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia u zahalnyi systemi metodolohichnoho stanovlennia molodykh doslidnykiv*. [Methods of scientific and pedagogical research in the general system of methodological formation of young researchers]. *Novi tekhnologii navchannia*. [New teaching technologies]. *IITZO MON Ukrainy*. Kyiv. 89. II. S. 21–26. [in Ukrainian].
8. Ziaziun, I. A. (2000). *Kontseptualni zasady osvity v Ukraini*. [Conceptual foundations of education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. [Pedagogy and psychology of vocational education]. 1. S. 3–12. [in Ukrainian].
9. Kolot, A. (2014). *Mizhdystsylinarnyi pidkhid yak peredumova rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvity*. [Interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economic science and education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. [Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv]. S. 18–22. [in Ukrainian].
10. *Kontseptsiiia rozvytku yurydychnoi osvity*. [Concept of development of legal education]. Retrieved from: https://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html (access date: 26.01.2026). [in Ukrainian].
11. Luhovyi, V. I. (2008). *Stanovlennia bezperervnoi osvity v krainakh ekonomichnoho spivrobitnytstva i rozvytku*. [The formation of continuing education in the countries of economic cooperation and development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. [Higher education of Ukraine]. 4. S. 7–9. [in Ukrainian].
12. Masol, L. M. (2006). *Metodyka navchannia mystetstva*. [Methodology of teaching art]. Kharkiv.: Vesta: Vydavnytstvo "Ranok". 256 s. [in Ukrainian].

13. Naukovo-pedahohichne doslidzhennia : navchalnyi posibnyk dlia mahistrantiv (2015). [Scientific and pedagogical research: a textbook for master's students] / red. N. N. Chaichenko, O. M. Semenoh, L. M. Artiushkina, O. M. Rud. Sumy : SOIPPO. 190 s. [in Ukrainian].
14. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. (1970–1980). Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. / red. I. K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka, Retrieved from: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%BF%D1%96 [in Ukrainian].
15. Standart vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 08 Pravo, spetsialnosti 081 Pravo. [Standard of higher education of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 08 Law, specialties 081 Law]. 20.07.2022. 644. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf> [in Ukrainian].
16. Shynkaruk, V. I. (1986). Filosofskyi slovnyk. [Philosophical dictionary]. Kyiv: Holovna redaktsiia Ukrainskoi Radianskoi entsyklopedii. 796 s. [in Ukrainian].
17. Judge A. Conference Paper. 1st World Congress of Transdisciplinarity. Union of International Associations. Retrieved from: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm>
18. Tuning Educational Structures in Europe. (2000). Retrieved from: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мороз О. І.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу

«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Терновик Н. А.

кандидат психологічних наук, доцент,

професор кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу

«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0002-1425-2423

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади діагностики рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану. Уточнено зміст поняття медіаграмотності дітей дошкільного віку як інтегративної особистісної характеристики, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти взаємодії з медіапростором. Запропоновано класифікацію критеріїв сформованості медіаграмотності, яка включає когнітивно-змістовий критерій із показниками обізнаності про сутність медіа, здатності розмежовувати реальність і медіавідображення та розпізнавати потенційно небезпечний контент; емоційно-мотиваційний критерій, що охоплює здатність до вербалізації й диференціації емоцій, адекватність емоційних реакцій і сформованість елементарних навичок саморегуляції; поведінково-діяльнісний критерій, який характеризує дотримання правил безпечного користування медіапристроєм, свідомий вибір контенту та звернення по допомогу в разі інформаційної загрози. Визначено три рівні сформованості медіаграмотності: високий, середній і низький, що інтерпретуються як інтегральні якісні характеристики розвитку відповідних умінь і ставлень. Розроблено комплексну авторську методику діагностики, структуровану відповідно до означених критеріїв і показників, яка поєднує індивідуальну структуровану бесіду, аналіз емоційних реакцій на нейтральний і помірно тривожний контент, моделювання типових ситуацій взаємодії з медіапростором та педагогічне спостереження.

Результати дослідження засвідчують домінування середнього рівня сформованості медіаграмотності, що виявляється у наявності базових уявлень про медіапростір та частково сформованих навичках емоційної регуляції й безпечної поведінки за недостатньої системності їх прояву. Узгодженість показників за всіма критеріями підтверджує цілісність інтегрального підходу та ефективність авторської методики як валідного інструментарію для комплексної діагностики рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану.

Ключові слова: медіаграмотність, діагностика, старший дошкільний вік, воєнний стан, критерії сформованості, авторська методика, медіабезпека.

Moroz O. I., Ternovyk N. A. Diagnosis of media literacy levels among older preschool children in conditions of martial law

The article substantiates the theoretical and methodological foundations for diagnosing the levels of media literacy among older preschool children in conditions of martial law. The concept of media literacy in preschool children is clarified as an integrative personal characteristic that encompasses cognitive, emotional-value, and behavioral components of interaction with the media space. A classification of criteria for media literacy development is proposed, which includes a cognitive-content criterion with indicators of awareness of the nature of the media, the ability to distinguish between reality and media representation, and to recognize potentially dangerous content; an emotional-motivational criterion, which covers the ability to verbalize and differentiate emotions, the adequacy of emotional reactions, and the formation of basic self-regulation skills; behavioral-activity criterion, which characterizes compliance with the rules of safe use of media devices, conscious choice of content, and seeking help in case of an information threat. Three levels

of media literacy development have been identified—high, medium, and low—which are interpreted as integral qualitative characteristics of the development of relevant skills and attitudes. The authors have developed a comprehensive diagnostic methodology structured in accordance with the specified criteria and indicators, which combines individual structured interviews, analysis of emotional reactions to neutral and moderately disturbing content, modeling of typical situations of interaction with the media space, and pedagogical observation.

The results of the study show that the average level of media literacy is dominant, which is manifested in the presence of basic ideas about the media space and partially formed skills of emotional regulation and safe behavior; with insufficient consistency in their manifestation. The consistency of indicators across all criteria confirms the integrity of the integrated approach and the effectiveness of the author's methodology as a valid tool for comprehensive diagnosis of the levels of media literacy development in older preschool children in conditions of martial law.

Keywords: media literacy, diagnosis, older preschool age, martial law, criteria of development, author's methodology, media safety.

Вступ. В умовах тривалої збройної агресії проти України медіапростір істотно посилив свою роль як потужний чинник соціалізації, інформування та психологічного впливу на різні вікові категорії населення, зокрема на дітей старшого дошкільного віку. Інтенсифікація використання цифрових технологій у повсякденному житті, зростання значення електронних засобів комунікації та інформаційних платформ зумовлюють необхідність ґрунтовного наукового аналізу ризиків, що виникають перед дитиною в умовах воєнного стану. За обставин підвищеної інформаційної напруги, активного поширення деструктивного контенту, дезінформаційних повідомлень, сцен насильства та тривожної інформації особливої ваги набуває проблема формування медіабезпеки як інтегративної системи психолого-педагогічних, соціальних і правових заходів, спрямованих на захист психоемоційного стану та підтримку благополуччя дитини.

Діти старшого дошкільного віку належать до найбільш уразливих соціально-вікових груп, оскільки їхній психічний розвиток перебуває на етапі інтенсивного становлення, а механізми критичного осмислення інформації та здатність до її адекватної інтерпретації ще не сформовані належним чином. У зв'язку із цим особливої актуальності набувають наукове обґрунтування ефективних механізмів забезпечення медіабезпеки, розроблення педагогічних стратегій створення безпечного інформаційного середовища, формування стійкості до потенційно шкідливого контенту та розвитку базових елементів медіаграмотності [4].

Питання формування медіаграмотності дітей і молоді активно розробля-

ються у працях українських учених, зокрема Р. Бабій [1], С. Василюк [2; 3], А. Вітвицької [4], А. Єрмоленко, В. Іванова [5], Т. Іванової, О. Косенчук [6], І. Кузьми [7], К. Левківського, М. Лугової [8], І. Мишишин, О. Мороз, Л. Найдюкової, І. Носаченко, Г. Онкович, Л. Оршанського, С. Шумаєвої та ін. У наукових працях здійснено концептуалізацію ключових понять, визначено цілі, завдання, функції та напрями медіаосвіти, а також проаналізовано чинники її становлення та розвитку в сучасному освітньому просторі.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовуються теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел із метою уточнення понятійного апарату й обґрунтування критеріїв діагностики. Емпіричний інструментарій представлений педагогічним спостереженням, індивідуальною бесідою, ситуаційним моделюванням, елементами контент-аналізу відповідей дітей і якісно-кількісною інтерпретацією результатів.

Авторами розроблено комплексну діагностичну методику, структуровану відповідно до когнітивно-змістового, емоційно-мотиваційного та поведінково-діяльнісного критеріїв.

Результати. Сучасна воєнна дійсність формує специфічне інформаційне середовище, насичене тривожними повідомленнями, візуальними матеріалами з потенційно травматичним змістом, чутками, дезінформацією та неконтрольованими потоками новин. Діти старшого дошкільного віку, які виявляють підвищену пізнавальну активність і вже мають доступ до різноманітних медіаджерел, опиняються у ситуації підвищеної уразливості до

інформації, що не відповідає їхнім віковим особливостям та рівню когнітивної готовності до її осмислення [9].

У таких умовах педагогічно виважена та науково обґрунтована діагностика рівня медіаграмотності набуває особливого значення, оскільки дає змогу своєчасно встановити ступінь інформаційної захищеності дітей, оцінити їхню здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень, виявити потенційні ризики та визначити напрями індивідуальної й групової корекційно-розвивальної роботи. Проведення такої діагностики створює підґрунтя для адаптації змісту медіаосвітньої діяльності до реалій воєнного часу, упровадження адекватних психолого-педагогічних заходів і забезпечення гармонійної та безпечної взаємодії дитини з інформаційним простором.

Медіаграмотність дітей дошкільного віку – це інтегративна особистісна характеристика, що відображає початковий рівень сформованості в дитини здатності усвідомлено сприймати, емоційно адекватно реагувати та елементарно інтерпретувати інформацію, отриману з різних медіаджерел, відповідно до вікових можливостей і психофізіологічних особливостей розвитку. Вона передбачає формування базових уявлень про зміст і призначення медіа, розвиток умінь розрізняти реальне й умовне, позитивний і потенційно небезпечний контент, а також оволодіння первинними навичками безпечної поведінки в інформаційному середовищі [9, с. 15].

Критерій сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку доцільно інтерпретувати як концептуально визначений узагальнений параметр, що репрезентує структурний компонент взаємодії дитини з медіапростором і виконує функцію науково обґрунтованої основи для оцінювання ступеня її обізнаності, сформованості відповідних умінь та характеру ціннісного ставлення до медіаінформації [3].

Показник рівня сформованості медіаграмотності розглядається як операціоналізований вияв певної когнітивної, емоційної чи поведінкової характеристики, що підлягає емпіричній фіксації у процесі діагностичного дослідження та співвідноситься з відповід-

ним критерієм. Сукупність показників забезпечує верифікацію ступеня сформованості досліджуваної якості та створює підґрунтя для якісно-кількісного аналізу отриманих результатів [5].

Рівень сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку визначається як інтегральна якісна характеристика, що відображає міру розвитку здатності дитини до безпечної, усвідомленої та елементарно критичної взаємодії з медіасередовищем з урахуванням її вікових і психофізіологічних особливостей.

Класифікація рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на трьох основних критеріях: когнітивно-змістовому, емоційно-мотиваційному та поведінково-діяльнісному.

Когнітивно-змістовий критерій репрезентує рівень сформованості пізнавального компонента медіаграмотності та відображає обсяг, структурованість і адекватність уявлень дитини про медіапростір, а також ступінь розуміння нею відмінностей між реальними подіями та їхнім медіаопосередкованим відображенням. Зазначений критерій охоплює здатність дитини ідентифікувати базові характеристики інформаційних повідомлень, зокрема розпізнавати потенційно небезпечний або емоційно тривожний контент.

Показниками цього критерію виступають уміння дитини пояснювати сутність поняття «медіа» на доступному віковому рівні, диференціювати безпечні та небезпечні джерела інформації, а також розуміти зміст повідомлень, пов'язаних із надзвичайними ситуаціями чи сигналами тривоги.

Відповідно, рівень сформованості медіаграмотності за когнітивно-змістовим критерієм виявляється у розвиненості уявлень про функціонування медіасередовища, усвідомленні специфіки медіавідображення дійсності та здатності до осмислення змісту інформаційних повідомлень з урахуванням їх контекстуального значення [9].

Високий рівень характеризується сформованими, узагальненими уявленнями про медіа як засоби поширення інформації, здатністю пояснювати їх призначення та розрізняти види медіаджерел. Дитина чітко відмежовує реальні

події від їх медіавідображення, усвідомлює можливу умовність чи перебільшення контенту, розпізнає небезпечні або тривожні повідомлення та може аргументувати їхню потенційну ненадійність. Вона адекватно розуміє зміст інформації про надзвичайні ситуації та відрізняє практично значущі відомості від емоційно забарвлених.

Середній рівень визначається наявністю загальних, проте недостатньо систематизованих уявлень про медіапростір. Дитина розпізнає основні види медіа, однак пояснює їх призначення неповно або неточно; розмежування реальності та медіавідображення є ситуативним. Ознаки небезпечного контенту визначаються частково, а розуміння повідомлень про надзвичайні ситуації потребує підтримки дорослого.

Низький рівень виявляється у фрагментарному розумінні сутності медіа та їхніх функцій, відсутності розмежування між реальністю і медіаконтентом, неспроможності розпізнавати потенційно небезпечну інформацію та адекватно тлумачити повідомлення про надзвичайні ситуації, що зумовлює потребу в цілеспрямованому педагогічному супроводі.

Емоційно-мотиваційний критерій репрезентує афективний компонент медіаграмотності та відображає характер емоційних реакцій дитини на інформаційні повідомлення, рівень її емоційної стійкості у ситуаціях взаємодії з тривожним або потенційно загрозливим контентом, а також здатність до усвідомлення й рефлексії власних переживань у процесі медіасприйняття. Зазначений критерій характеризує сформованість адекватного ставлення до змісту медіаповідомлень і рівень внутрішньої готовності дитини до безпечної взаємодії з інформаційним середовищем.

Його показниками виступають уміння вербалізувати та диференціювати емоції, що виникають під час перегляду або прослуховування медіаконтенту, здатність регулювати емоційний стан із використанням запропонованих педагогом прийомів зниження тривожності, а також сформованість адекватного ставлення до інформаційних загроз і потенційно небезпечних повідомлень [1: 2].

Високий рівень за емоційно-мотиваційним критерієм характеризується усвідомле-

ною та емоційно врівноваженою взаємодією дитини з медіаінформацією. Дитина точно вербалізує власні емоції, розрізняє їхні відтінки, пояснює причини переживань, демонструє стійкість у контакті з помірно тривожним контентом і самостійно застосовує запропоновані способи саморегуляції. Вона адекватно оцінює інформаційні загрози, розуміє можливий маніпулятивний або застрашувальний характер окремих повідомлень.

Середній рівень засвідчує часткову сформованість емоційно-оцінювальних умінь: дитина розпізнає та називає основні емоції, однак не завжди усвідомлює їх причини. У ситуаціях взаємодії з тривожним контентом потребує підтримки дорослого для зниження напруги та застосування прийомів самозаспокоєння. Оцінка інформаційних загроз має переважно емоційний, а не змістовий характер.

Низький рівень виявляється у труднощах розпізнавання й вербалізації емоцій, імпульсивності реакцій та відсутності навичок саморегуляції. Тривожний контент спричиняє виражений емоційний дискомфорт, що перешкоджає адекватному розумінню змісту інформації та об'єктивній оцінці загроз, зумовлюючи потребу в системній педагогічній підтримці.

Поведінково-діяльнісний критерій відображає рівень сформованості практичних умінь і навичок дитини щодо безпечної взаємодії з медіапростором, здатність вибирати адекватні способи поведінки у відповідь на інформацію з ознаками потенційної небезпеки, а також готовність дотримуватися визначених дорослими норм і рекомендацій. Зазначений критерій репрезентує діяльнісний вимір медіаграмотності, що виявляється у реальних поведінкових реакціях дитини в процесі користування медіа.

Його показниками є дотримання встановлених правил користування медіапристроями, свідомий вибір безпечного медіаконтенту та звернення по допомогу до дорослого у разі взаємодії з тривожним, незрозумілим або потенційно загрозливим інформаційним матеріалом [1–3].

Високий рівень за поведінково-діялісним критерієм виявляється у свідомому та послідовному дотриманні дитиною правил без-

печної взаємодії з медіапростором, сформованості навичок регульованого користування медіапристроями та здатності адекватно реагувати на потенційно небезпечний контент. Дитина самостійно вибирає безпечні матеріали, відмовляється від підозрілого чи тривожного контенту та своєчасно звертається по допомогу до дорослого, аргументуючи причини занепокоєння.

Середній рівень характеризується частково сформованими, проте нестійкими навичками: дитина загалом дотримується правил користування медіа, хоча інколи потребує нагадування; вибір контенту переважно безпечний, але ситуативний; у разі контакту з тривожною інформацією вона намагається діяти відповідно до рекомендацій дорослого, однак не завжди робить це своєчасно.

Низький рівень засвідчує відсутність установлених моделей безпечної поведінки: дитина порушує правила користування медіапристроями, здійснює випадковий вибір контенту, не розпізнає потенційних ризиків і рідко звертається по допомогу, що зумовлює потребу в системній педагогічній підтримці та формуванні базових стратегій медіабезпеки.

Діагностика рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану ґрунтується на комплексному поєднанні теоретичних і емпіричних методів, що забезпечують багатовимірний аналіз когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів досліджуваного феномена. У процесі дослідження застосовуються аналіз і узагальнення наукових джерел із проблем медіаосвіти та медіабезпеки, моделювання діагностичних процедур, педагогічне спостереження, індивідуальна бесіда, ситуаційне моделювання, елементи контент-аналізу відповідей дітей, а також якісно-кількісна інтерпретація отриманих результатів. Дослідження спирається на системний, аксіологічний і діяльнісний підходи, що дає змогу розглядати медіаграмотність як інтегративну характеристику особистості дитини.

Із метою забезпечення наукової обґрунтованості, комплексності та вікової адекватності діагностичного процесу авторами статті розроблено авторську методику дослідження рівнів сформованості медіаграмотності дітей

старшого дошкільного віку, яка структурована відповідно до визначених критеріїв і передбачає чітко окреслений інструментарій, процедуру проведення, систему оцінювання та алгоритм інтерпретації результатів. Розроблена методика враховує специфіку функціонування освітнього середовища в умовах воєнного стану, психологічну уразливість дітей дошкільного віку та необхідність етично безпечної організації діагностичних процедур.

Діагностика рівнів сформованості медіаграмотності за когнітивно-змістовим критерієм здійснюється за допомогою методики, яка поєднує індивідуальну структуровану бесіду із завданнями на ідентифікацію джерел інформації та розмежування реальних подій і їх медіавідображення. Діагностичний інструментарій включає 6–8 запитань і мікрозавдань із візуальними підказками, спрямованих на виявлення уявлень дитини про сутність медіа, їхні функції та можливі ризики. Інструкція передбачає створення доброзичливої атмосфери та стимулювання розгорнутих відповідей без нав'язування оцінних суджень.

Діагностика за емоційно-мотиваційним критерієм передбачає використання методики, що включає демонстрацію серії нейтральних і делікатно тривожних сюжетних зображень без графічно травматичних елементів, а також виконання завдань на вербалізацію емоцій і застосування елементарних прийомів саморегуляції. Дитина визначає власний емоційний стан у відповідь на запропонований контент, пояснює причини переживань та вибирає або апробує один із запропонованих способів зниження напруження. Оцінювання здійснюється за показниками здатності до адекватного називання та диференціації емоцій, відповідності реакції змісту ситуації й готовності застосувати способи регуляції. Інтерпретація результатів поєднує кількісний облік балів з якісним аналізом характеру емоційних реакцій.

Дослідження поведінково-діяльнісного компонента здійснюється шляхом моделювання типових ситуацій взаємодії з медіапростором у поєднанні зі структурованим педагогічним спостереженням. Дитині демонструються картки з описом умовних ситуацій, після чого вона описує або демонструє власні дії. Інструкція наголошує на відсутності «пра-

вильних» чи «неправильних» відповідей, що забезпечує автентичність поведінкових реакцій. Оцінювання базується на трьох показниках: дотриманні правил користування медіапристроями, здатності вибирати безпечний контент та зверненні по допомогу до дорослого у разі потенційної загрози. Інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням системності та усвідомленості поведінкових реакцій.

Із метою апробації розробленого діагностичного інструментарію та перевірки його валідності в реальних освітніх умовах експериментальне дослідження проводилося на базі закладів дошкільної освіти № 32 та № 40 Рівненської міської ради. Вибір зазначених закладів зумовлювався їх типовістю щодо організації освітнього процесу, наявністю старших груп дошкільного віку, а також готовністю педагогічних колективів до участі в науково-дослідній роботі. Обидва заклади функціонують в умовах воєнного стану та забезпечують освітню діяльність з урахуванням актуальних безпекових вимог, що створює можливість дослідження сформованості медіаграмотності дітей у реальному соціокультурному контексті.

У дослідженні брали участь діти старших груп закладів дошкільної освіти, що відповідає віковому діапазону 5–6 років – періоду інтенсивного когнітивного та соціально-емоційного розвитку, коли формуються передумови критичного сприйняття інформації та навички безпечної взаємодії з медіасередовищем. Вибір саме цієї вікової категорії обґрунтовується її підвищеною чутливістю до інформаційного впливу та водночас здатністю до елементарної рефлексії й вербалізації власного досвіду.

Вибірка дослідження формувалася за принципом відносної однорідності за віком та умовами освітнього середовища й становила по 25 дітей старшого дошкільного віку з кожного закладу дошкільної освіти. Загальна кількість респондентів становила 50 осіб, що забезпечило достатню репрезентативність вибірки для проведення якісно-кількісного аналізу результатів та виявлення тенденцій у рівнях сформованості медіаграмотності в умовах воєнного стану.

Рівні сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку за інтегральним показником визначаються шляхом узагальнення результатів, отриманих за когнітивно-змістовим, емоційно-мотиваційним і поведінково-діяльним критеріями, що забезпечує цілісну характеристику розвитку досліджуваного феномена. Узагальнені результати діагностичного зрізу подано в табл. 1.

Аналіз інтегрального показника засвідчує, що у дітей старшого дошкільного віку ЗДО № 32 високий рівень сформованості медіаграмотності становить 20,0%, середній – 56,0%, низький – 24,0%. У ЗДО № 40 відповідні показники становлять 20,0% (високий рівень), 57,3% (середній рівень) та 22,7% (низький рівень). Отримані дані свідчать про домінування середнього рівня сформованості медіаграмотності в обох вибірках, що характеризує наявність у більшості дітей базових уявлень про медіапростір, частково сформованих навичок емоційної регуляції та безпечної поведінки, проте недостатню системність і стійкість цих умінь.

Порівняльний аналіз результатів у двох закладах дошкільної освіти демонструє незна-

Таблиця 1

Рівні сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку

Критерії	Рівні (у %)					
	Високий		Середній		Низький	
	Група 1 (ЗДО 32)	Група 2 (ЗДО 40)	Група 1 (ЗДО 32)	Група 2 (ЗДО 40)	Група 1 (ЗДО 32)	Група 2 (ЗДО 40)
Когнітивно-змістовий	20	24	60	56	20	20
Емоційно-мотиваційний	24	20	52	56	24	24
Поведінково-діяльним	16	16	56	60	28	24
Інтегральний показник	20,0	20,0	56,0	57,3	24,0	22,7

чні відмінності у розподілі рівнів, що не мають статистично вираженого характеру та перебувають у межах допустимих варіацій. Практично однакові показники високого рівня (20,0%) і близькі значення середнього та низького рівнів підтверджують однорідність вибірки та типовість виявлених тенденцій для дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану. Це дає змогу констатувати, що сформованість медіаграмотності на момент проведення діагностичного зрізу перебуває переважно на середньому рівні, а частка дітей із низьким рівнем потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Висновки. Застосування зазначених методів і методик забезпечує комплексну, валідну та етично безпечну діагностику рівнів сформованості медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану та створює підґрунтя для визначення індивідуальних освітніх потреб і планування подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Стабільність отриманих результатів у двох незалежних групах свідчить про ефективність вибраного комплексу методів дослідження

та доцільність використання авторських діагностичних методик. Застосування інтегрованої системи критеріїв, поєднання бесіди, спостереження, ситуативного моделювання та завдань на вербалізацію емоцій забезпечують комплексність оцінювання та дають змогу мінімізувати вплив випадкових чинників. Узгодженість емпіричних даних між групами підтверджує валідність і надійність інструментарію діагностичного зрізу, а також адекватність вибраних процедур віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку.

Перспектива подальших досліджень убачається у розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов і програм формування медіаграмотності дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану, здійсненні формувального експерименту з подальшим порівняльним аналізом динаміки показників, а також у розширенні вибірки дослідження з метою підвищення репрезентативності результатів. Актуальним є також поглиблене вивчення взаємозв'язку між рівнем медіаграмотності, емоційною стійкістю та соціальною адаптацією дитини в умовах підвищеної інформаційної напруги.

Список використаних джерел

1. Бабій Р. О. Аналіз підходів до визначення понять «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіапедагогіка». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1(7). С. 11–14.
2. Васильюк С. М. Модель формування медіаграмотності педагогічних працівників на базі дошкільного закладу. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи»*. URL: <https://surl.li/wdmybl> (дата звернення: 05.02.2026).
3. Васильюк С. М., Алексейчик О. В., Проценко О. В. Модель упровадження медіаосвіти в систему роботи дошкільного навчального закладу. *Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності* : збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції, 29 листопада 2017 р. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 7–32. URL: http://www.aup.com.ua/ml/Zbirka_Kharkiv_2017.pdf (дата звернення: 10.02.2026).
4. Вітвіцька А. Я., Бригадир М. Б. Як говорити з дітьми про війну, смерть і втрату. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи* : матеріали конференції. Тернопіль, 2022. С. 130–133. URL: <https://griml.com/GRhvk> (дата звернення: 01.02.2026).
5. Іванов В. В., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. С. 42.
6. Косенчук О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1(105). С. 90–101.
7. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія : монографія / за наук. ред. проф. В. М. Чайки. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 188 с.
8. Лугова М. С. Війна очима дітей дошкільного віку: шляхи збереження психічного здоров'я в умовах стресу. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти* / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 111–114. URL: <https://griml.com/7Qdn6> (дата звернення: 01.02.2026).

9. Ванько К. І., Зоря Ю. М., Шаповал О. В., Волошенюк О. В. Медіаосвіта дітей дошкільного віку в умовах інформаційного суспільства : навчально-методичний посібник / за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова, Р. І. Євтушенко Київ : Центр вільної преси, 2022. 75 с.

References

1. Babii, R. O. (2013). Analiz pidkhodiv do vyznachennia poniat «mediaosvita», «mediahramotnist», «mediapedahohika» [Analysis of approaches to defining the concepts of «media education», «media literacy», «media pedagogy»]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University «Ukraine»*, 1(7), 11–14 [in Ukrainian].
2. Vasyliuk, S. M. (n.d.). Model formuvannia mediahramotnosti pedahohichnykh pratsivnykiv na bazi doshkilnoho zakladu [Model of formation of media literacy of pedagogical workers on the basis of a preschool institution]. Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference «Mediaosvita – priorytetnyi napriam v osviti XXI stolittia: problemy, dosiahnennia i perspektyvy». Retrieved from <https://surl.li/hpimsd> [in Ukrainian].
3. Vasyliuk, S. M., Aliksieichyk, O. V., & Protsenko, O. V. (2017). Model uprovdzhennia mediaosvity v systemu roboty doshkilnoho navchalnoho zakladu [Model of implementation of media education in the system of work of a preschool educational institution]. *Praktychna mediaosvita: navchannia osnov mediahramotnosti – Practical media education: teaching the basics of media literacy: Proceedings of the Scientific and Practical Conference* (pp. 7–32). Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity. Retrieved from http://www.aup.com.ua/ml/Zbirka_Kharkiv_2017.pdf [in Ukrainian].
4. Vitvytska, A. Ya., & Bryhadyr, M. B. (2022). Yak hovoryty z ditmy pro viinu, smert i vtratu [How to talk to children about war, death and loss]. *Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi sfery suchasnoi Ukrainy v umovakh viiny: vyklyky, problemy ta perspektyvy – Transformational processes of the socio-humanitarian sphere of modern Ukraine in the conditions of war: challenges, problems and prospects: Proceedings of the Conference* (pp. 130–133). Ternopil. Retrieved from <https://griml.com/GRhxxk> [in Ukrainian].
5. Ivanov, V. V., & Shkoba, O. Ya. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: vyznachennia terminiv [Media education and media literacy: definition of terms]. *Informatsiine suspilstvo – Information Society*, 16, 42 [in Ukrainian].
6. Kosenchuk, O. (2023). Bezpeka osvitnoho prostoru zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Safety of the educational space of preschool institutions under martial law]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 1(105), 90–101 [in Ukrainian].
7. Kuzma, I. I. (2019). Formuvannia mediahramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i tekhnolohiia [Formation of media literacy of senior preschool children: theory and technology]. Ternopil: Osadtsa Yu.V. [in Ukrainian].
8. Luhova, M.S. (2022). Viina ochyma ditei doshkilnoho viku: shliakhy zberezhenia psykhichnoho zdorovia v umovakh stresu [War through the eyes of preschool children: ways of preserving mental health under stress]. Aktualni pytannia spetsialnoi, inkliuzyvnoi i zdoroviazberezhuvalnoi osvity – Current issues of special, inclusive and health-preserving education: Proceedings of the Scientific and Practical Conference (pp. 111–114). Kharkiv: KhNPU imeni H.S. Skovorody. Retrieved from <https://griml.com/7Qdn6> [in Ukrainian].
9. Vanko, K. I., Zoria, Yu. M., Shapoval, O. V., & Volosheniuk, O. V. (2022). Mediaosvita ditei doshkilnoho viku v umovakh informatsiinoho suspilstva [Media education of preschool children in the conditions of the information society]. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy; Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мухіна Г. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, соціології та педагогіки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0001-8866-794X

Сучасні трансформаційні процеси в Україні, зокрема у сфері безпеки та оборони, висувають нові вимоги до підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, високої відповідальності та інтенсивної командної взаємодії. Професійна діяльність майбутніх офіцерів і правоохоронців потребує не лише високого рівня фахової підготовки, а й сформованої лідерської компетентності як інтегративної особистісно-професійної характеристики. У статті теоретично обґрунтовано соціально-психологічні та педагогічні підходи до формування лідерських компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Дослідження базується на аналізі та синтезі наукових джерел, порівняльному аналізі, узагальненні теоретичних положень, структурно-функціональному аналізі та теоретичному моделюванні. Установлено, що лідерська компетентність інтегрує діяльнісний, мотиваційний, оцінний та особистісний компоненти, формуючись під впливом індивідуально-психологічних характеристик, соціально-психологічних механізмів групової динаміки та педагогічного впливу.

Особливу увагу приділено інтеграції соціально-психологічного та педагогічного вимірів формування лідерства: розвиток лідерського потенціалу, комунікативної компетентності, емоційної регуляції та групової ідентичності поєднується з організацією освітнього середовища та застосуванням інтерактивних методів навчання (проектне навчання, ситуаційний аналіз, ігрові та симуляційні технології, дебати, тренінги).

Отже, інтегрований соціально-психологічний та педагогічний підхід забезпечує системне формування лідерської компетентності, сприяє розвитку суб'єктності та командної ефективності майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони, що є ключовим чинником їхньої професійної мобільності та успішної адаптації у сучасних умовах.

Ключові слова: лідерська компетентність, соціально-психологічний підхід, педагогічний підхід, інтерактивні методи навчання, командна взаємодія.

Mukhina H. V. Socio-psychological and pedagogical approaches to the formation of leadership competence in higher education students

Contemporary transformational processes in Ukraine, particularly in the security and defense sector, create new demands for the training of specialists capable of acting effectively under uncertainty, high responsibility, and intensive team interaction. The professional activity of future officers and law enforcement personnel requires not only advanced professional training but also developed leadership competence as an integrative personal-professional characteristic. This article theoretically substantiates socio-psychological and pedagogical approaches to developing leadership competence in higher education students.

The study employs analysis and synthesis of scientific sources, comparative analysis, generalization of theoretical principles, structural-functional analysis, and theoretical modeling. It is established that leadership competence integrates activity, motivational, evaluative, and personal components, forming under the influence of individual psychological traits, socio-psychological group dynamics, and pedagogical interventions.

Particular attention is given to integrating socio-psychological and pedagogical dimensions of leadership development: enhancing leadership potential, communicative competence, emotional regulation, and group identity is combined with the organization of educational environments and the use of interactive learning methods (project-based learning, case study, gaming and simulation technologies, debates, and training sessions).

Thus, an integrated socio-psychological and pedagogical approach ensures systematic leadership competence development, promotes students' agency, and enhances team effectiveness among future security and defense professionals, serving as a key factor in their professional mobility and successful adaptation in modern conditions.

Keywords: leadership competence, socio-psychological approach, pedagogical approach, interactive learning methods, team interaction.

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зокрема в секторі безпеки й оборони України, актуалізують проблему підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, підвищеної відповідальності та інтенсивної міжособистісної взаємодії. Професійна діяльність майбутніх офіцерів і правоохоронців передбачає не лише високий рівень фахової підготовки, а й сформованість лідерських і командних компетентностей як інтегративних особистісно-професійних характеристик.

У цьому контексті особливої значущості набуває осмислення соціально-психологічних механізмів становлення лідерства, групової згуртованості, командної взаємодії, а також педагогічних підходів до їх цілеспрямованого формування в умовах закладів вищої освіти. Традиційна знаннєво-орієнтована модель навчання не повною мірою забезпечує розвиток таких компетентностей, що зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування комплексного соціально-психологічного та педагогічного підходу до їх формування.

Методи та методики дослідження. Досягнення мети дослідження зумовило застосування комплексу взаємопов'язаних теоретичних методів. Використано аналіз і синтез наукових джерел для систематизації підходів до трактування феномену лідерства, визначення структури та компонентів лідерської компетентності (діяльнісного, мотиваційного, оцінного, особистісного). Порівняльний аналіз дав змогу зіставити психологічні й педагогічні концепції та обґрунтувати необхідність їх інтеграції.

Метод узагальнення забезпечив визначення лідерської компетентності як інтегративної особистісно-професійної характеристики, зумовленої взаємодією індивідуально-психологічних і соціально-психологічних чинників та педагогічного впливу. Структурно-функціональний аналіз і теоретичне моделювання використано для обґрунтування багаторівневої моделі її формування, що поєднує соціально-психологічний і педагогічний виміри.

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-психологічних та педагогічних підходів до формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти.

Результати. Проблематика формування лідерської компетентності у здобувачів вищої освіти має ґрунтовне теоретичне підґрунтя, сформоване на перетині педагогічної психології, акмеології та теорії управління. Сучасний підхід вимагає синтезу соціально-психологічних чинників та конкретних педагогічних технологій. Психологічний підхід до осмислення феномену лідерства репрезентовано у працях А. Баранової, О. Бондарчук, В. Блохіної, О. Бортникової, Т. Гури, Л. Карамушки, О. Кокуна, С. Максименка, В. Осьодла, О. Пономарьової, О. Романовського, В. Татенка, Т. Фелькель та інших дослідників. У зазначених наукових розвідках акцентовано увагу на актуальності розвитку лідерських якостей, здійснено аналіз особистісних характеристик лідера, окреслено умови та механізми становлення ефективного лідерства, а також обґрунтовано шляхи формування здатності до результативної лідерської діяльності.

Педагогічний напрям дослідження лідерства представлений працями Д. Алфімова, який аналізує специфіку лідерства в освітньому середовищі, а також С. Сисоєвої та О. Романовського, котрі розробляють методологічні засади формування лідерських якостей у студентської молоді.

Методичні засади розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти розробляються у працях Л. Кайдалової, А. Книша, А. Куриці, де запропоновано практичні інструменти й технології формування лідерських компетентностей в освітньому процесі. Формування організаційно-педагогічних умов розвитку лідерських якостей стало предметом наукових досліджень Л. Локошко, Т. Прохоренко, К. Садохіної, В. Татенка, О. Чорної, В. Ягодникової та ін. [1].

У межах соціально-психологічного та педагогічного підходів лідерська компетентність трактується як: складний соціально-психологічний феномен, детермінований сукупністю індивідуально-психологічних та організаційних чинників; результат цілеспрямованого педагогічного впливу, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії; необхідний складник професійної мобільності випускника в умовах сучасного ринку праці тощо.

Отже, проблема формування лідерської компетентності є предметом міждисциплі-

нарних досліджень. У соціальній психології лідерство розглядається як феномен міжособистісного впливу, що реалізується в системі групової динаміки, рольових очікувань і статусних позицій.

Педагогічні дослідження акцентують увагу на створенні освітнього середовища, яке сприяє розвитку суб'єктності здобувачів освіти, їхньої відповідальності, ініціативності та здатності до співпраці. Водночас потребує систематизації питання інтеграції соціально-психологічних закономірностей розвитку групи з педагогічними умовами формування лідерської компетентності у процесі професійної підготовки.

У межах психологічної науки лідерство переважно розглядається крізь призму особистісних характеристик суб'єкта лідерської взаємодії, який постає значущим елементом системи міжособистісних відносин у групі та виразником відносин домінування і підпорядкування. В українському науковому дискурсі проблематика лідерства як особистісно-психологічного феномену ґрунтовно представлена у працях Л. Карамушки, Т. Фелькель, С. Максименка та інших дослідників. Зокрема, Л. Карамушка і Т. Фелькель здійснили аналіз специфіки лідерства в організаційному середовищі, окреслили основні теоретико-методологічні підходи до його вивчення та обґрунтували доцільність їх застосування в організаціях системи вищої освіти [2].

С. Максименко інтерпретує лідерство як функцію професійної психологічної компетентності особистості. Учений визначає лідерство як процес організації та управління малою соціальною групою, спрямований на досягнення спільної мети в оптимальні терміни з максимальним результатом, що зумовлюється домінуючими в суспільстві соціальними відносинами [3, с. 8].

У межах аналізу означеної проблематики Т. Саврасова-В'юн, В. Руденко, Т. Поліщук обґрунтовують положення про те, що реалізація феномену лідерства є можливою лише за наявності сформованої лідерської компетентності як інтегративної характеристики особистості. Зазначена компетентність виявляється у спроможності ефективно здійснювати

лідерські функції у різноманітних професійних контекстах, поєднуючи ґрунтовні знання про природу та механізми лідерства з умінням адекватно реагувати на динамічні зміни, координувати колективну діяльність і вибудовувати партнерську взаємодію задля досягнення спільно визначених цілей.

Ґрунтовний аналіз корпусу дослідницького матеріалу підтвердив тезу про те, що до структури лідерської компетентності майбутніх фахівців відносимо такі компоненти: діяльнісний (показник – здатність до лідерства); оцінний (показник – толерантне ставлення до інших); мотиваційний (показник – усвідомлення значущості самоактуалізації); особистісний (показник – асертивність) [4, с. 2787].

У наукових працях М. Макгрегор лідерські компетенції інтерпретуються як сукупність універсальних особистісних характеристик, притаманних лідерам, і таких, що зумовлюють досягнення високих результатів діяльності. До переліку зазначених характеристик дослідниця відносить усвідомлення лідером власної ролі, опанування інструментів впливу та влади, готовність брати на себе відповідальність і ухвалювати рішення, а також здатність виступати взірцем для наслідування тощо [5].

В. Тюріна, аналізуючи основні аспекти лідерської компетентності, висновковує, що формування лідерської компетентності передбачає цілеспрямований розвиток набутих і вдосконалення природно зумовлених якостей особистості, які забезпечують її провідну позицію у груповій взаємодії. Дослідниця акцентує увагу на тому, що поняття «лідерська компетенція» можна розглядати крізь призму поєднання індивідуально-особистісних характеристик і сформованих умінь. На думку науковиці, зміст лідерської компетентності охоплює інтегративну сукупність особистісних якостей та набутих навичок, пов'язаних із процесами цілепокладання, управління, здійснення переконувального впливу та врегулювання конфліктів. У цьому контексті доцільно акцентувати увагу на необхідності активної участі лідера в групових процесах і забезпеченні їх ефективного регулювання [6].

За твердженням Ю. Деркач, до найбільш репрезентативних ознак і характеристик

лідера належать комплексні психологічні параметри особистості, що охоплюють інтелектуальні здібності (високий рівень освіченості, оригінальність мислення, поміркованість, сформований світогляд, комунікабельність, пізнавальну активність тощо); усталені риси характеру (ініціативність, креативність, емоційну врівноваженість, енергійність, наполегливість, принциповість, доброзичливість, працелюбність, відповідальність, привітність); сформовані вміння, що становлять підґрунтя розвитку особистісних і професійних компетентностей.

Логічним продовженням окресленої позиції є конкретизація змісту таких умінь. До них віднесено здатність брати на себе ризик і відповідальність, оперативно ухвалювати рішення та забезпечувати їх результативну реалізацію, адекватно орієнтуватися в міжособистісних взаєминах, використовувати почуття гумору як ресурс комунікативного впливу, організовувати спільну діяльність, демонструвати поведінкову гнучкість у змінних умовах та виявляти рішучість у розв'язанні суперечливих питань [7].

З огляду на наведені характеристики, доцільно перейти до осмислення процесу формування лідерської компетентності. На нашу думку, його слід розглядати як багаторівневий і системний процес, що інтегрує щонайменше два взаємопов'язані виміри: соціально-психологічний та педагогічний. Перший передбачає розвиток лідерського потенціалу, комунікативної компетентності, емоційної регуляції, групової ідентичності та відповідальності за спільний результат; другий пов'язаний з організацією освітнього середовища, добром адекватних методів і форм навчання, створенням умов для активної взаємодії та рефлексії.

У межах соціально-психологічного підходу лідерська компетентність трактується як результат взаємодії особистісних характеристик (ініціативність, упевненість, відповідальність), соціально-психологічних механізмів (соціальний вплив, ідентифікація, фасилітація) та закономірностей групової динаміки. Отже, освітній процес має урахувати стадії розвитку малої групи, специфіку міжособистісної взаємодії та феномени формального й неформального лідерства.

Відповідно, педагогічний аспект формування лідерської компетентності передбачає створення таких умов, за яких здобувачі вищої освіти виступають активними суб'єктами навчальної діяльності. Особливої значущості набувають методи, що забезпечують включення здобувачів вищої освіти у спільну діяльність, моделювання професійних ситуацій, організацію дискусій та проєктної роботи. Саме такі форми взаємодії створюють можливості для актуалізації лідерського потенціалу, розвитку навичок координації групи, прийняття управлінських рішень і відповідальності за їхні наслідки.

З огляду на це, педагогічні підходи мають бути спрямовані не лише на формування окремих умінь, а й на розвиток цілісної системи компетентностей, що інтегрує когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти. Реалізація такого завдання можлива за умов системного використання інтерактивних методів навчання, зокрема проєктного методу, методу ситуаційного аналізу (Case Study), ігрових та симуляційних технологій, дебатів, командних дискусій і тренінгових форм роботи.

Проєктне навчання (Project-Based Learning) передбачає залучення здобувачів вищої освіти до виконання комплексних практико-орієнтованих завдань, що потребують співпраці, розподілу ролей, стратегічного планування та колективного прийняття рішень. Метод проєктів (творчих, інформаційних, дослідницьких, практико-орієнтованих) розглядається як індивідуальна, парна або групова діяльність, спрямована на створення інтелектуального продукту з подальшим його представленням і захистом. У межах навчальної діяльності це може бути розроблення профілактичної програми для певної цільової аудиторії, інформаційної кампанії або алгоритму дій у кризових умовах, що сприяє розвитку ініціативності, відповідальності та навичок командної координації [8].

Метод ситуаційного аналізу (Case Study), своєю чергою, забезпечує моделювання реальних або наближених до професійної практики ситуацій, пов'язаних з організацією просвітницьких заходів чи реагуванням на соціально небезпечні явища. Робота в малих групах, роз-

поділ ролевих позицій та колективне вироблення рішень формують навички командної взаємодії, конструктивного розв'язання конфліктів і стратегічного мислення [9].

Ігрові та симуляційні технології (ділові, рольові ігри) ґрунтуються на імітації професійних ситуацій, у межах яких курсанти виконують визначені ролі та взаємодіють у командному форматі. Моделювання переговорів у кризових умовах, організація інформаційно-просвітницьких заходів або надання психологічної підтримки постраждалим особам сприяють розвитку комунікативної компетентності, емоційної стійкості та здатності координувати групову діяльність [10, с. 9].

Важливим інструментом розвитку лідерських якостей є також дебати як форма організованої інтелектуально-риторичної взаємодії. Публічний обмін аргументами щодо актуальних проблем професійної етики чи взаємодії з громадськістю формує критичне мислення, уміння аргументовано відстоювати позицію, поважати альтернативні погляди та діяти в межах командної стратегії.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що проблема формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти має міждисциплінарний характер і ґрунтується на інтеграції положень соціальної та педагогічної психології, акмеології, теорії управління й сучасної педагогіки. Лідерська компетентність обґрунтована як інтегративна особистісно-професійна характеристика, що поєднує діяльнісний, мотиваційний, оцінний та особистісний компоненти

і забезпечує ефективну реалізацію лідерських функцій у професійній діяльності майбутніх офіцерів і правоохоронців.

Доведено, що в межах соціально-психологічного підходу лідерство постає феноменом міжособистісного впливу, зумовленим взаємодією індивідуально-психологічних якостей, механізмів групової динаміки та статусно-ролевих позицій. Водночас педагогічний підхід акцентує увагу на необхідності створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку суб'єктності, відповідальності, ініціативності та здатності до співпраці.

Установлено, що традиційна знаннево-орієнтована модель навчання не повною мірою відповідає завданням формування лідерської компетентності. Доведено ефективність інтерактивних технологій навчання (проектного методу, методу ситуаційного аналізу, ігрових і симуляційних технологій, дебатів, тренінгових форм роботи) як педагогічного інструментарію розвитку лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти. Їх систематичне застосування забезпечує формування навичок командної взаємодії, прийняття управлінських рішень, відповідальності за результати спільної діяльності, конструктивного розв'язання конфліктів та стратегічного мислення.

Перспектива подальших досліджень убачається у розробленні структурно-функціональної моделі формування лідерської компетентності, визначенні критеріїв і показників їх сформованості, а також у вивченні потенціалу цифрових та симуляційних освітніх середовищ у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О. В. Розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання в закладах вищої освіти. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spnma/article/viewFile/858/1863>. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62))
2. Діденко О., Костюченко О. Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень URL: <https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/2519/1/1.9.pdf>
3. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 7–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_3
4. Саврасова-В'юн Т. О., Руденко В. С., Поліщук Т. І. Лідерська компетентність як детермінанта конкурентоспроможності майбутніх фахівців *Наукові перспективи*. 2025. № 11(65). С. 2783–2794.
5. MacGregor M. G. *Building Everyday Leadership in All Kids: An Elementary Curriculum to Promote Attitudes and Actions for Respect and Success*. Minneapolis, 2013.
6. Тюріна В. О. Лідерська компетентність і визначення рівня її сформованості у курсантів як майбутніх офіцерів поліції. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88f6d89c-23cb-4544-b8ea-2f50ba20b1aa/content>. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-19>

7. Деркач Ю. Я. Педагогічні умови формування лідерських якостей у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Гуманітарний форум. 2024. Т. 2. № 1. DOI: [https://doi.org/10.60022/2\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/2(1)-2GF)
8. Іжко Є. С. Метод проєктів як один із засобів оптимізації автономного навчання. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2014. № 2(8). URL: <https://crust.ust.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5a19fe8d-8903-41c7-a746-b1e9e7cccf1f/content>
9. Методичні засади проведення та планування навчальних занять у ВВНЗ та ВНП ЗВО з урахуванням досвіду провідних країн світу : практичні рекомендації / за заг. ред. А. М. Шевченка, А. О. Кучерявого. Київ : ВІКНУ, 2023. 40 с.
10. Зима О. В., Ремех Т. О., Скворець В. О., Масютіна М. Е. Путівник судді дебатів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Т. Ремех. Київ : Логос, 2018. 93 с.

References

1. Briukhovetska, O. V. (2025). Rozvytok liderskykh yakosti maibutnykh fakhivtsiv u protsesi navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Development of Leadership Qualities of Future Specialists in the Process of Studying at Higher Education Institutions]. *Sotsialno-psykholohichni nauky ta menedzhment*, 33(62). [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)) [in Ukrainian].
2. Didenko, O., & Kostiuchenko, O. (n.d.). Liderska kompetentnist yak predmet naukovykh doslidzhen [Leadership Competence as a Subject of Scientific Research]. Retrieved from <https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/2519/1/1.9.pdf> [in Ukrainian].
3. Maksymenko, S. D. (2014). Liderstvo yak funktsiia profesiinoi psykholohichnoi kompetentnosti osobystosti [Leadership as a Function of Professional Psychological Competence of the Individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 24, 7–16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_3 [in Ukrainian].
4. Savrasova-Viun, T. O., Rudenko, V. S., & Polishchuk, T. I. (2025). Liderska kompetentnist yak determinanta konkurentospromozhnosti maibutnykh fakhivtsiv [Leadership Competence as a Determinant of Future Specialists' Competitiveness]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives*, 11(65), 2783–2794. [in Ukrainian].
5. MacGregor, M. G. (2013). Building everyday leadership in all kids: An elementary curriculum to promote attitudes and actions for respect and success. Minneapolis. [in English].
6. Tiurina, V. O. (2020). Liderska kompetentnist i vyznachennia rivnia yii sformovanosti u kursantiv yak maibutnykh ofitseriv politsii [Leadership Competence and Determining the Level of Its Formation in Cadets as Future Police Officers]. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-19> [in Ukrainian].
7. Derkach, Yu. Ya. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosti u protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Pedagogical Conditions for the Formation of Leadership Qualities in the Process of Training Future Primary School Teachers]. *Humanitarnyi forum – Humanitarian Forum*, 2(1). [https://doi.org/10.60022/2\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/2(1)-2GF) [in Ukrainian].
8. Izhko, Ye. S. (2014). Metod proektiv yak odyin iz zasobiv optymizatsii avtonomnoho navchannia [Project Method as One of the Means of Optimizing Autonomous Learning]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology»*. *Pedagogical Sciences*, 2(8). Retrieved from <https://crust.ust.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5a19fe8d-8903-41c7-a746-b1e9e7cccf1f/content> [in Ukrainian].
9. Shevchenko, A. M., & Kucheriavyi, A. O. (Eds.). (2023). Metodychni zasady provedennia ta planuvannia navchalnykh zaniat u VVNZ ta VNP ZVO z urakhuvanniam dosvidu providnykh krain svitu: Praktychni rekomendatsii naukovopedahohichnym pratsivnykam VVNZ ta VNP ZVO dlia vykorystannia u vykladatskii diialnosti [Methodological Principles of Conducting and Planning Educational Classes in Higher Military Educational Institutions Considering the Experience of Leading Countries: Practical Recommendations for Academic Staff]. Kyiv: VIKNU. [in Ukrainian].
10. Zyma, O. V., Remekh, T. O., Skvorets, V. O., & Masiutina, M. E. (2018). Putivnyk suddi debativ: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Debate Judge's Guide: Educational and Methodological Manual]. (T. Remekh, Ed.). Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Ніколаєску І. О.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0002-9928-9291

Бондар В. Г.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0001-8874-4319

Панченко О. О.

доктор філософії,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0001-8911-7544

У статті обґрунтовано наукову позицію про необхідність модернізації змісту та форм фахової підготовки майбутніх вихователів у контексті подолання сучасних кризових викликів. На основі узагальнення наукової літератури авторами доведено, що інтеграція інноваційного інструментарію в освітній процес закладів вищої освіти для фахової підготовки здобувачів освіти забезпечує сталий розвиток системи дошкільної освіти та готовність педагогів до ефективного функціонування в динамічному соціокультурному середовищі. Акцентовано увагу на потенціалі інноваційних методик, зокрема кейс-технологій, цифрового сторітелінгу та імерсивних ресурсів, як стратегічних інструментів забезпечення безперервності та якості дошкільної освіти в умовах воєнного стану та цифрової трансформації суспільства. У ході дослідно-експериментальної роботи, проведеної на базі кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, верифіковано ефективність моделі «перевернутого навчання» та спеціалізованих практико-орієнтованих заходів (воркшопів, дискусійних панелей, дайджестів). Узагальнено зміст та результати проведених методичних заходів у межах виробничої практики, яка засвідчила позитивну динаміку в імплементації студентами інноваційного інструментарію у реальний освітній процес. Емпірично підтверджено зростання методичної лабільності магістрантів під час застосування кейс-технологій, сторітелінгу та цифровізації ігрової діяльності в умовах кризових викликів. Зафіксовано підвищення рівня самостійності у виборі форм інклюзивної взаємодії та здатності до організації безпечного освітнього середовища. Результати дослідження підтверджують, що конвергенція традиційної дидактики з високотехнологічним інструментарієм сприяє формуванню професійної резильєнтності, когнітивної гнучкості та готовності майбутніх вихователів до проєктування безпечного освітнього простору в дестабілізуючих умовах. Сформульовано висновки щодо перспектив імплементації отриманих результатів у систему фахової освіти та постійного професійного розвитку педагогічних кадрів.

Ключові слова: фахова підготовка здобувачів дошкільної освіти, інноваційні методики, кризові освітні виклики, професійна адаптивність, кейс-технології, сторітелінг, перевернуте навчання, освітня резильєнтність.

Nikolaescu I. O., Bondar V. G., Panchenko O. O. Modernization of professional training for early childhood educators: innovative methodologies as a tool for overcoming crisis educational challenges

The article substantiates the need to modernize the content and forms of professional training of future educators in the context of overcoming modern crisis challenges. Based on the generalization of scientific

literature, the authors prove that the integration of innovative tools into the educational process of higher education institutions for professional training of education seekers ensures the sustainable development of the preschool education system and the readiness of teachers to effectively function in a dynamic socio-cultural environment. The attention is focused on the potential of innovative methods, in particular case technologies, digital storytelling and immersive resources, as strategic tools for ensuring the continuity and quality of preschool education in conditions of martial law and digital transformation of society. In the course of research and experimental work conducted at the Department of Preschool Education of Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, the effectiveness of the «flipped learning» model and specialized practice-oriented events (workshops, discussion panels, digests) was verified. The content and results of the methodological activities carried out within the framework of production practice are summarized, which showed positive dynamics in the implementation of innovative tools by students in the real educational process. The increase in the methodological lability of master's students when using case technologies, storytelling and digitalization of gaming activities in conditions of crisis challenges is empirically confirmed. An increase in the level of independence in choosing forms of inclusive interaction and the ability to organize a safe educational environment is recorded. The results of the study confirm that the convergence of traditional didactics with high-tech tools contributes to the formation of professional resilience, cognitive flexibility and readiness of future educators to design a safe educational space in destabilizing conditions. Conclusions are formulated regarding the prospects for implementing the results obtained in the system of professional education and continuous professional development of pedagogical personnel.

Keywords: professional training of preschool education students, innovative methodologies, crisis educational challenges, professional adaptability, case technologies, storytelling, flipped learning, educational resilience.

Вступ. Функціонування системи вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану актуалізує низку викликів, пов'язаних із необхідністю швидкої адаптації змісту та технологій підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалій перманентної кризи. Головним викликом постає протиріччя між академічною інерційністю традиційних освітніх програм та гострою потребою у фахівцях, здатних не лише здійснювати освітній процес, а й надавати психосоціальну підтримку дітям, які зазнали травматичного впливу війни.

У перші роки повномасштабного вторгнення ми спостерігали стрімку трансформацію освітнього простору, зумовлену необхідністю негайної адаптації до критичних умов, де заклад вищої освіти перестав бути лише аудиторним осередком і перетворився на стратегічний хаб безпеки, психологічної стійкості та цифрової гнучкості. Проте в умовах дистанційного або змішаного навчання систематично виникав дефіцит реального педагогічного досвіду, що змушував університети впроваджувати цифрові симуляції, відеокейси та віртуальні методичні осередки для імітації професійної взаємодії. Додаткової уваги вимагав напрям цифровізації, адже вихователь повинен досконало володіти сучасними інструментами дистанційної комунікації не

лише з дітьми, а й із батьками, які в умовах війни часто потребують професійного педагогічного консультування щодо виховання дитини в кризових умовах. Окрім того, існує виклик формування професійної етики педагога, який працює в умовах обмежених ресурсів та постійного емоційного напруження, що вимагає від ЗВО впровадження спеціальних курсів із розвитку стресостійкості та навичок саморегуляції особистості майбутнього фахівця. Системна відповідь на ці виклики полягає у переході до гнучких моделей навчання, що базуються на принципах андрагогіки та партнерства, де заклад вищої освіти стає не просто освітнім центром, а безпечним хабом для розвитку професійної ідентичності у складних соціальних реаліях. Подолання цих викликів можливе лише за умови тісної співпраці закладу вищої освіти з практиками дошкільної галузі та активного залучення студентів до волонтерських проєктів, які є дієвим інструментом апробації професійних компетентностей у «польових» умовах. У цьому контексті впровадження інноваційних методик трансформується з інструменту вдосконалення професійної майстерності у стратегічний механізм подолання кризових освітніх викликів.

Ураховуючи актуальність дослідження, її теоретико-практичне значення для освітньої

галузі, метою наукового пошуку є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка системи професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що базується на інтеграції інноваційних методик як дієвого інструменту подолання кризових освітніх викликів, а також розроблення науково-методичного забезпечення, спрямованого на розвиток професійної адаптивності фахівців у динамічному соціокультурному середовищі, що знаходить вираження у подоланні розриву між теорією та практикою професійної підготовки й створює базу для ефективного впровадження інноваційних методик у практику, що є критично важливим для сталого розвитку системи дошкільної освіти в умовах сучасних викликів.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети дослідження модернізації професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах сучасних кризових викликів застосовано комплекс взаємопов'язаних методів та методик, що забезпечують об'єктивність та наукову достовірність отриманих результатів. На теоретичному рівні ключовим інструментом є аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів і дисертаційних праць, що дає змогу виявити сутність понять «модернізація», «кризові освітні виклики» та «інноваційні методики», а також систематизувати теоретичні підходи до професійної підготовки фахівців. Під час дослідження було використано методи порівняння, синтезу та узагальнення для визначення інноваційного потенціалу сучасних технологій, таких як кейс-стаді, сторітелінг, імерсивні цифрові інструменти, у контексті адаптації дошкільної освіти до реалій невідомості. Для всебічного аналізу наукової проблеми було застосовано низку діагностичних методів: анкетування магістрів дошкільної освіти – для виявлення рівня готовності до використання інновацій; інтерв'ювання викладачів кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького – для з'ясування найбільш актуальних запитів і проблемних зон у фаховій підготовці, а також спостереження за професійною діяльністю вихователів – для оцінки

ефективності впровадження нових методик у практику роботи. Такий інтегрований підхід дає змогу не лише описати стан проблеми, а й запропонувати дієві інструменти для підвищення якості підготовки фахівців у динамічному освітньому середовищі.

Результати. У сучасних наукових дослідженнях тема модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається як ключовий чинник подолання кризових викликів у сфері освіти. Автори наголошують, що глобальні та локальні кризи: пандемія COVID-19, воєнні дії, соціально-економічні трансформації актуалізували потребу у нових підходах до формування професійних компетентностей майбутніх вихователів.

У працях К. Крутій та Л. Зданевич підкреслюється, що модернізація підготовки педагогів має бути системною – від оновлення навчальних програм до впровадження цифрових технологій та інтеграції компетентнісного підходу. Вони пропонують розглядати інноваційні методики як інструмент формування гнучкого, мобільного та творчого педагога, здатного працювати в умовах нестабільності [3].

На важливості використання та впровадження інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті наголошує С. Смолюк [5], акцентуючи увагу на практичному вимірі інноваційних технологій у підготовці студентів педагогічних спеціальностей. Її методичні рекомендації спрямовані на розвиток критичного мислення, креативності та здатності застосовувати інтерактивні інструменти у роботі з дітьми. Це особливо важливо в умовах криз, коли традиційні методи навчання не завжди ефективні.

Низка сучасних українських дослідників [1] розглядає адаптацію змісту та методів навчання до концепції Нової української школи. Автори підкреслюють, що інноваційні методики: проектне навчання, STEM-підходи, використання цифрових платформ стають не лише засобом підвищення якості освіти, а й способом подолання кризових викликів, оскільки формують у педагогів здатність швидко реагувати на зміни.

Принагідно зазначимо, що у низці наукових праць, присвячених проблематиці модерніза-

ції професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, поняття «модернізація», «кризові освітні виклики» та «інноваційні методики» розглядаються як взаємопов'язані категорії, що визначають стратегічні орієнтири розвитку освітньої системи. Зокрема, модернізація у педагогічному дискурсі трактується як процес оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки відповідно до сучасних соціальних, економічних і культурних умов [3]. Трансформаційні процеси в освітній галузі, ускладнені викликами воєнного стану, зумовили зростання інтересу громадськості до освітньої діяльності у цілому, що зумовило появу так званих кризових освітніх викликів як певних чинників, що порушують стабільність функціонування освітньої системи. Академік В. Радкевич у своїй науковій доповіді наголошує, що війна, повоєнне відновлення, пандемія та глобальні трансформації створюють нові умови для професійної освіти, які потребують адаптації законодавчих, управлінських та ціннісних засад [4]. Таким чином, кризові виклики стають каталізатором для пошуку нових моделей професійної підготовки.

В умовах сьогодення інноваційні методики постають як ключовий інструмент модернізації професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, адже саме вони дають змогу ефективно реагувати на кризові освітні виклики та забезпечувати якість освітнього процесу в закладах вищої освіти. Науковці підкреслюють [2], що інноваційність у педагогіці не зводиться лише до використання нових технологій, а охоплює зміну парадигми мислення педагога – від традиційної трансляції знань до формування компетентностей, розвитку критичного мислення, креативності та емоційної стійкості.

У сучасних дослідженнях інноваційні методики визначаються як інтерактивні, гнучкі та адаптивні освітні практики, що включають проєктне навчання, STEM-підходи, цифрові платформи, ігрові технології та арттерапевтичні засоби. Вони спрямовані на створення освітнього середовища, яке відповідає потребам дітей і водночас готує педагогів до роботи в умовах нестабільності [6]. Саме завдяки цим методикам майбутні вихователі здобувають

здатність швидко адаптуватися до змін, працювати з дітьми у стресових ситуаціях та підтримувати їхній психоемоційний розвиток. Таким чином, інноваційні методики сьогодні є не лише засобом підвищення ефективності навчання, а й стратегічним ресурсом для подолання кризових освітніх викликів, що формує нову якість професійної підготовки педагогів дошкільної освіти.

Із метою виявлення рівня готовності майбутніх вихователів до використання інновацій під час професійної діяльності зі здобувачами вищої освіти магістерського рівня Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького було проведено анкетування «Самооцінка готовності педагога до інноваційної діяльності», яке складалося з низки питань та оцінювалося за шкалою Лайкерта (від 1 до 5), де 1 – «повністю не згоден», 5 – «повністю згоден». Питання анкети були спрямовані на виявлення мотиваційного аспекту, який виступає фундаментальним внутрішнім чинником, що детермінує рівень психологічної готовності до опанування та імплементації адаптивних методик роботи в кризових умовах, безпосередньо корелюючи з когнітивним рівнем, який передбачає глибоке освоєння теоретико-методологічного базису інноваційних технологій, зокрема case study, технік сторітелінгу та імерсивних середовищ, що в сукупності з технологічною компетентністю – здатністю до інтеграції цифрових інструментів у безпосередню педагогічну взаємодію – формує базу для успішної рефлексії, спрямованої на критичне осмислення та гнучку адаптацію освітнього процесу до екстремальних обставин воєнного часу за збереження високої якості дидактичного контенту.

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить про неоднорідність рівня готовності здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» до впровадження інновацій у професійну діяльність. За результатами діагностики лише 22% респондентів продемонстрували високий рівень готовності, що характеризується стійкою внутрішньою мотивацією, глибокими знаннями сучасних освітніх методик та впевненим володінням цифровим інструментарієм, які дають змогу ефективно нівелювати

наслідки кризових викликів. Більшість опитаних студентів, а саме 58%, віднесено до середнього рівня готовності; ці фахівці усвідомлюють необхідність модернізації підготовки, проте часто відчують психологічний бар'єр або брак практичних навичок для швидкої адаптації до інновацій у стресових умовах, виявляючи потребу у цілеспрямованому методичному супроводі. Водночас 20% учасників дослідження показали низький рівень готовності, що переважно пов'язано з опором до змін, недостатньою поінформованістю про переваги новітніх технологій або орієнтацією на традиційні методи роботи, які в умовах сучасної освітньої кризи часто виявляються менш ефективними. Виявлена диспропорція підтверджує нагальну необхідність системного перегляду змісту професійної підготовки та запровадження інтерактивних навчальних програм, які б не лише забезпечували теоретичне оновлення знань, а й розвивали практичні навички професійної адаптивності в динамічному освітньому середовищі.

Наступним етапом у дослідженні означеної проблеми було проведення комплексного інтерв'ювання професорсько-викладацького складу кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, яке дало змогу ідентифікувати ключові вектори актуальних запитів та детермінувати найбільш гострі проблемні зони у системі фахової підготовки магістрів. Аналіз емпіричних даних свідчить про нагальну потребу в посиленні практико-орієнтованого складника навчання та необхідності глибшої інтеграції інноваційних цифрових інструментів та імерсивних технологій у методику викладання фахових дисциплін, що зумовлено трансформацією освітнього середовища під впливом воєнного стану. Серед критичних проблемних зон респондентами було виокремлено недостатній рівень психологічної резильєнтності студентів та потребу в опануванні специфічних технік кризового консультування батьків вихованців. Окрім того, виявлено запит на розширення варіативного складника навчальних планів за рахунок дисциплін, спрямованих на розвиток управлінського потенціалу та навичок стратегічного планування в закладах дошкільної

освіти. Отримані результати підтверджують гіпотезу про необхідність модернізації змісту магістерських програм шляхом конвергенції традиційних академічних підходів із гнучкими методиками реагування на сучасні соціокультурні виклики, що забезпечить конкурентоспроможність випускників на ринку освітніх послуг.

За результатами проведених діагностик студентам-магістрам було запропоновано онлайн-заходи у форматі онлайн-дискусій із метою усвідомлення важливості використання у подальшій професійній діяльності інноваційних методик як інструменту подолання кризових освітніх викликів. Зокрема, реалізація комплексу заходів, зокрема воркшопу «Конструктор дистанційної взаємодії: створення інтерактивного контенту для безперервності дошкільної освіти», методичної майстерні «Сторітелінг як інструмент психологічної резильєнтності та соціальної адаптації дошкільників», стратегічної сесії «Педагогічна архітектура безпеки: проектування імерсивних занять в умовах кризових обмежень», проєктної студії «Стресостійкість через інновації: використання мобільних додатків для емоційного розвантаження вихованців», дала змогу майбутнім вихователям не лише опанувати технічний інструментарій, а й усвідомити інноваційні методики як стратегічний ресурс нівелювання дестабілізуючих чинників у професійній діяльності. Організація зазначених онлайн-заходів базувалася на імплементації концепції «перевернутого навчання», яка продемонструвала високу дидактичну ефективність в умовах обмеженого доступу до традиційних форм освітньої взаємодії. Використання цифрової інфраструктури та мережевих комунікацій дозволило вибудувати освітній процес за моделлю попередньої самостійної когнітивної обробки теоретичного контенту майбутніми вихователями, що трансформувало безпосередні онлайн-зустрічі у простір для практичної верифікації знань, інтенсивної дискусійної взаємодії, колаборативного представлення результатів аналітичної роботи та аргументованого відстоювання власної професійної позиції.

Підсумки проведених онлайн-зустрічей були узагальнені під час проведення у поза-

аудиторній роботі методичного калейдоскопа «Калейдоскоп інновацій: сучасні методики як ключ до стійкої дошкільної освіти», на якому студенти серед інноваційних методик виокремлювали кейс-технології, які дають змогу здійснювати глибокий аналіз реальних педагогічних ситуацій, моделювати алгоритми розв'язання професійних дилем та розвивати навички критичного мислення через деконструкцію складних кейсів, що охоплюють аспекти інклюзії, конфліктології та взаємодії з батьками. Паралельно з кейс-методом особливої актуальності у контексті фахової підготовки, на думку магістрів дошкільної освіти, набуває цифровий сторітелінг, який виступає не лише засобом трансляції педагогічного досвіду через наративні структури, а й інструментом емоційного залучення вихованців, даючи змогу майбутнім вихователям створювати авторський медіаконтент, що стимулює уяву та ціннісні орієнтації дитини. Ефективність зазначених методик мультиплікується завдяки системній інтеграції цифрових ресурсів – від інтерактивних платформ і мобільних додатків для гейміфікації навчання до імерсивних технологій (VR/AR), – які забезпечують віртуальне занурення в освітній простір, даючи змогу відпрацьовувати методичні прийоми в безпечному симуляційному середовищі. Отже, конвергенція кейс-технологій, сторітелінгу та цифрового інструментарію у вищій школі забезпечує перехід від репродуктивної моделі навчання до конструктивістської, де майбутній педагог стає активним суб'єктом проектування інноваційного дидактичного контенту, адаптованого до специфіки дошкільного дитинства в умовах сучасних соціокультурних трансформацій.

Результати проведених заходів апробувалися під час проходження студентами виробничих практик у закладах дошкільної освіти. Цілеспрямоване спостереження за професійною діяльністю майбутніх вихователів під час виробничої практики у закладах дошкільної освіти засвідчило позитивну динаміку в опануванні та імплементації інноваційного інструментарію в реальний освітній процес. Аналіз емпіричних даних дав змогу констатувати, що студенти-практиканти, які про-

йшли попередню теоретичну підготовку за оновленими модулями освітніх компонентів та різноманітними практико-орієнтованими заходами, демонструють високий рівень методичної лабільності під час використання кейс-технологій та елементів сторітелінгу для активізації пізнавальної діяльності дошкільників. Особлива увага в процесі моніторингу приділялася здатності майбутніх фахівців інтегрувати цифрові ресурси в ігрову діяльність дітей дошкільного віку та організовувати безпечне освітнє середовище в умовах кризових викликів, що підтвердило ефективність упроваджених теоретико-практичних елементів професійної підготовки. Зокрема, зафіксовано зростання показників самостійності у виборі форм взаємодії з вихованцями та вміння адаптувати програмовий матеріал до індивідуальних потреб дітей в умовах інклюзії. Водночас результати спостереження висвітлили необхідність подальшого вдосконалення навичок рефлексивного аналізу власних дій у нестандартних педагогічних ситуаціях, що вказує на доцільність посилення тренінгового компонента у фаховій підготовці для забезпечення сталої професійної стійкості майбутніх вихователів.

Висновки. Підсумовуючи, наголосимо, що модернізація фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах сучасних соціокультурних трансформацій вимагає переходу від репродуктивних моделей навчання до стратегій активного проектування інноваційного освітнього середовища. Системна імплементація кейс-технологій, цифрового сторітелінгу та імерсивних методів навчання виступає дієвим інструментом подолання кризових освітніх викликів, оскільки забезпечує формування у майбутніх вихователів не лише технологічної грамотності, а й когнітивної гнучкості та професійної резильєнтності.

Емпірична перевірка ефективності запропонованих підходів, зокрема через використання моделі «перевернутого навчання» та проведення спеціалізованих методичних заходів і дискусійних панелей, підтвердила позитивну динаміку в розвитку здатності студентів-магістрів до нестандартного вирішення професійних завдань у дестабілізуючих умо-

вах. Конвергенція традиційних дидактичних засад із цифровими ресурсами та інтерактивними формами взаємодії дає змогу мінімізувати освітні втрати та гарантувати безперервність освітнього процесу в закладах дошкільної освіти навіть за умов безпекових обмежень.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у розробленні адаптивних методичних комплексів для фахової підготовки вихователів, що сприятиме сталому професійному розвитку педагогічних кадрів та їх успішній адаптації до динамічних вимог сучасного ринку освітніх послуг у поствоєнний період.

Список використаних джерел

1. Бартків О. С., Дурманенко Є. А., Дурманенко О. Л. Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. URL: <http://ipc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/773/1/стаття%20Інноваційна%20педагогіка.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).
2. Докучаєва В., Кричківська О. Інноватизація освітнього процесу у закладах дошкільної освіти. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/78_2024/part_1/46.pdf (дата звернення: 14.02.2026).
3. Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти : монографія / за наук. ред. К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич. Хмельницький, 2025. 408 с.
4. Радкевич В. Вплив педагогічних інновацій на розвиток професійної освіти в Україні в умовах сучасних трансформацій : наук. доп. на XIX Всеукр. наук.-практ. (звітний) конф. «Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України» (27–28 березня 2025 р. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745279/1/540-Текст%20статті-1113-1-10-20250424.pdf> (дата звернення: 10.02.2026).
5. Смолюк С. В. Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті : методичні вказівки до практичних занять. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2022. 44 с.
6. Трансформаційні процеси професійного розвитку педагогів в умовах освітніх інновацій. *Інститут модернізації змісту освіти*. 2024. 01 квітня. URL: <https://imzo.gov.ua/2024/04/01/transformatiyni-protsesey-profesiynoho-rozvytku-pedahohiv-v-umovakh-osvitnikh-innovatsiy/> (дата звернення: 29.01.2026).

References

1. Bartkiv, O. S., Durmanenko, Ye. A., & Durmanenko, O. L. (2023). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do vykorystannia innovatsiynykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi* [Preparing future teachers for the use of innovative technologies in the educational process]. Retrieved from: <http://ipc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/773/1/стаття%20Інноваційна%20педагогіка.pdf>. (Retrieved on January 22, 2026). [in Ukrainian]
2. Dokuchaieva, V., & Krychivska, O. (2024). Innovatyzatsiia osvitnyoho protsesu u zakladyakh doshkilnoi osvity [Innovatization of the educational process in preschool education institutions]. *Academic Notes of Series «Pedagogy»*, 78(1). Retrieved from: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/78_2024/part_1/46.pdf. (Retrieved on February 14, 2026) [in Ukrainian].
3. Krutii, K. L., & Zdanevych, L. V. (Eds.). (2025). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity do roboty v zakladyakh osvity* [Innovative pedagogical technologies in the training of preschool and primary education specialists for work in educational institutions: A monograph]. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
4. Radkevych, V. (2025). *Vplyv pedahohichnykh innovatsii na rozvytok profesiinoї osvity v Ukraini v umovakh suchasnykh transformatsii* [The impact of pedagogical innovations on the development of vocational education in Ukraine in the context of modern transformations] [Scientific report]. XIX All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Kyiv, Ukraine. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745279/1/540-Текст%20статті-1113-1-10-20250424.pdf>. (Retrieved on February 10, 2026). [in Ukrainian].
5. Smoliuk, S. V. (2022). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u doshkilnii osviti: metodychni vказivky do praktychnykh zaniat* [Innovative pedagogical technologies in preschool education: Methodological instructions for practical classes]. Lesya Ukrainka Volyn National University. [in Ukrainian].
6. Institute of Educational Content Modernization. (2024). *Transformatsiini protsesey profesiynoho rozvytku pedahohiv v umovakh osvitnikh innovatsii* [Transformational processes of professional development of teachers in the conditions of educational innovations]. Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/2024/04/01/transformatiyni-protsesey-profesiynoho-rozvytku-pedahohiv-v-umovakh-osvitnikh-innovatsiy/>. (Retrieved on January 29, 2026) [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: МОЖЛИВОСТІ ЗВО

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 зроблено спробу теоретичного обґрунтування та визначення практичних шляхів діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) щодо підтримки та зміцнення ментального здоров'я здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Автори доводять, що у складних обставинах війни ЗВО виходять за межі суто освітньої діяльності, перетворюючись на важливі центри психосоціальної підтримки та формування життєстійкості майбутніх фахівців. З'ясовано, що ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти залежить від багатьох чинників: місця проживання, рівня небезпеки та загрози для життя чи здоров'я, адаптації до нових умов, зміни соціальної ролі, мовного чи освітнього середовища, інформаційного перевантаження тощо. За травмуючих обставин посилюються тривожність, відчуття самотності, розвиваються стрес, апатія, емоційне вигорання та інші стани, які погіршують ментальне здоров'я студентів. ЗВО зобов'язані забезпечити комплексну підтримку студентам, яка включає: систему психологічного супроводу на базі ЗВО, зокрема в межах роботи відповідних підрозділів і служб; розвиток просвітницького вектору та цифрової інформованості (організація та проведення конференцій, семінарів, флешмобів, марафонів, мобільні додатки, онлайн-консультування); залучення студентів до соціальних проєктів та програм; формування навичок життєстійкості та критичного мислення (розвивати навички самодопомоги для самостійної регуляції емоційного стану); мотивацію до ведення здорового способу життя; розвиток наукового складника, створення мультидисциплінарних команд для більш ефективної реалізації освітніх програм, орієнтованих на підтримку ментального здоров'я тощо.

У висновках автори наголошують, що підтримка психічного стану в період війни передбачає комплексний та системний підхід із залученням усіх учасників освітнього процесу на шляху створення сприятливого, емоційно врівноваженого та безпечного середовища.

Ключові слова: ментальне здоров'я, психічне здоров'я, здобувачі вищої освіти, воєнний час, заклади вищої освіти, психологічний супровід.

Oliinyk O. M., Soloshenko O. M. Supporting students' mental health during martial law: opportunities of higher education institutions

The article attempts to theoretically substantiate and identify practical strategies for the activities of higher education institutions (HEIs) aimed at supporting and strengthening students' mental health during martial law. The authors argue that, in the difficult circumstances of war, HEIs go beyond purely educational activities, becoming vital centers for psychosocial support and the development of resilience among future specialists. It was established that the mental health of higher education students depends on numerous factors: place of residence, level of danger and threats to life or health, adaptation to new conditions, changes in social roles, linguistic or educational environments, information overload, etc. Under traumatic circumstances, anxiety and feelings of loneliness intensify, while stress, apathy, emotional burnout, and other states that impair students' mental health develop.

HEIs are obliged to provide comprehensive support to students, which includes: a system of psychological support based at the institution, particularly within the framework of relevant departments and services;

the development of an educational vector and digital awareness (organizing and conducting conferences, seminars, flash mobs, marathons, mobile applications, online counseling); engaging students in social projects and programs; building resilience and critical thinking skills (developing self-help skills for independent emotional regulation); motivating a healthy lifestyle; and developing a scientific component, including the creation of multidisciplinary teams for more effective implementation of educational programs focused on mental health support.

In the conclusions, the authors emphasize that supporting mental well-being during wartime requires a comprehensive, systematic approach that involves all participants in the educational process to create a favorable, emotionally balanced, and safe environment.

Keywords: *mental health, psychological well-being, higher education students, wartime, higher education institutions, psychological support.*

Вступ. Сучасні реалії воєнного стану в Україні, отриманий травматичний досвід, психоемоційні переживання трансформують життя людини, змінюють стан її фізичного та ментального здоров'я. Одне з першочергових завдань воєнного часу – це підтримка і збереження ментального здоров'я, яке залежить від багатьох чинників, як-от: здоровий спосіб життя, дотримання режиму рухової активності, харчування, усунення шкідливих звичок тощо. Позитивно налаштовані здобувачі освіти, які мають чіткі цілі в житті і не схильні навантажувати постійно себе сумнівами, невпевненістю, поганими передчуттями та песимізмом, мають хороші перспективи для збереження власного як фізичного, так психічного здоров'я [10, с. 272–273]. У складних обставинах воєнного часу заклади вищої освіти (ЗВО) розширюють свої функції, стаючи центрами психосоціальної підтримки та розвитку життєстійкості студентів.

МОН України в березні 2023 р. прийняло «Стратегію забезпечення психічного здоров'я в сфері освіти на всіх рівнях». Метою даної ініціативи є впровадження дієвих механізмів ментального захисту в освітній простір на кожному його рівні. Основна увага зосереджена на формуванні стресостійкості всіх учасників навчального процесу. Реалізація стратегії передбачає розвиток конкретних компетентностей: здатності зберігати стресостійкість, адаптації до кризових ситуацій, застосування методів першої психологічної допомоги, вдосконалення життєвих навичок, які забезпечують гнучкість і витривалість у складних обставинах [16]. Визначення дієвих шляхів та розширення перспектив підтримки є фундаментальною умовою не лише

для успішного опанування фахових компетентностей, а й для збереження людського та інтелектуального капіталу нації у довгостроковій перспективі.

Тому вивчення особливостей стану ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах війни в останні роки постійно знаходиться у центрі уваги науковців. Комплексний аналіз теоретико-методологічних підходів, структурних компонентів та чинників ментального здоров'я молоді, зокрема її емоційної стабільності в екстремальних умовах, представлений у фундаментальних працях А. Курової [9]. Автори О. Брюховецька [2], К. Кривошей [8], М. Полив'яна, Н. Степанова, Ю. Ячнік [15] не лише доводять важливість збереження психічного здоров'я здобувачів освіти в умовах воєнного стану, а й пропонують дієві шляхи та підходи до його покращення. Вектор наукового пошуку, спрямований на виявлення та аналіз психологічної резильєнтності та соціальної адаптації здобувачів освіти у воєнний час представлений значним масивом досліджень. Так, І. Рогаль, В. Столярик, А. Чхань, В. Шкондя аналізують позитивний вплив на ментальне здоров'я студентів фізичних навантажень [17]; С. Гозак, О. Єлізарова, Т. Станкевич та ін. обґрунтовують взаємозв'язок ментального здоров'я і самопочуття та доводять важливість дотримання режиму дня здобувачами освіти [3; 4]. Окремий напрям досліджень, представлений у працях Л. Мороз, О. Сафіна [11], О. Коновалої, С. Бикова [7] і присвячений методології формування стресостійкості у студентської молоді. Важливий складник забезпечення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти – це психологічний супро-

від, особливостям та складникам якого присвячено роботи Л. Пляка, О. Герасименко [14]. У працях Н. Макогончука, Н. Голярдик, О. Гевко [10], Д. Білика, І. Мельничука, І. Павлова [1] обґрунтовано зростаючу роль ЗВО щодо мотивації відповідального, свідомого та ціннісного ставлення здобувачів до свого ментального здоров'я.

Отже, у сучасному науковому дискурсі представлено широке коло досліджень ментального здоров'я, у яких акцентується увага на особливостях психічного здоров'я здобувачів вищої освіти. Проте залишаються питання, які потребують більш ґрунтовного, комплексного та всебічного вивчення, зокрема ключові напрями діяльності ЗВО щодо збереження ментального благополуччя здобувачів освіти в умовах сучасних викликів.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та визначення практичних шляхів діяльності закладів вищої освіти щодо підтримки та зміцнення ментального здоров'я здобувачів освіти в умовах воєнного стану.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних наукових методів: теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація) – для з'ясування стану вивченості проблеми та уточнення понятійно-категоріального апарату; системно-структурного аналізу – для визначення функціональних напрямів діяльності ЗВО; прогностичного методу – для обґрунтування перспективних шляхів удосконалення системи підтримки ментального здоров'я студентів.

Результати. Війна створює комплекс специфічних чинників, які впливають на ментальне здоров'я: психотравмуючий досвід (екстремальні події воєнного характеру зумовлюють виникнення глибоких фізичних та психологічних травм); хронічний стрес (постійна загроза життю та невизначеність сприяють накопиченню стресу); розрив соціальних зв'язків (воєнні дії спричиняють втрату ідентичності та зміни життєдіяльності, викликають почуття соціальної ізоляції, самотності); дефіцит психологічної підтримки (обмежений доступ до висококваліфікованої професійної допомоги, що стає бар'єром на шляху

до повноцінної психологічної реабілітації); копінг-стратегії (індивідуальні техніки опанування стресових та травматичних ситуацій) [2, с. 55]. Для забезпечення ментального здоров'я в умовах воєнної ситуації важливим є своєчасне надання кваліфікованої психологічної допомоги, забезпечення доступу до інформаційних ресурсів, розвиток адаптивних стратегій подолання стресу та створення підтримуючого соціального середовища.

Саме заклади освіти мають визначальний вплив на збереження та відновлення ментального ресурсу особистості, зокрема його психологічного аспекту. Для здобувачів вищої освіти, крім травмуючих чинників воєнного часу, на погіршення стану їхнього ментального здоров'я можуть впливати і зміни освітнього середовища: дистанційна форма навчання, обмежений доступ до навчальних матеріалів та технологій, інші можливості взаємодії з викладачами, зміни ритму навчання тощо [8, с. 60]. Подолання адаптаційних викликів нових умов у трансформованому освітньому просторі постає ще одним нагальним завданням для сучасних закладів вищої освіти, вимагаючи розроблення гнучких механізмів допомоги студентству.

Проблема має два взаємопов'язані напрями: психологічну підтримку студентів та забезпечення їхньої емоційної стабільності для ефективного навчання. Її вирішення залежить від особистої відповідальності студентів, роботи психологічних служб і підтримки викладачів.

Ефективний психологічний супровід у ЗВО реалізується через поєднання цільових інструментів: індивідуальної підтримки у форматі консультування, виявлення особистісних особливостей шляхом діагностування, проведення тренінгових занять для розвитку соціальних навичок та розбудови загальної психологічної культури студентів через просвітницькі заходи [14, с. 129]. Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу в умовах війни є розвиток у здобувачів освіти здатності до психологічного самозахисту, формування навичок управління стресовими станами та впровадження дієвих алгоритмів стресостійкості.

Стрес воєнного часу розглядається як інтенсивна адаптивна відповідь психіки та організму на екстремальні зовнішні чинники, пов'язані з бойовими діями, що дестабілюють внутрішній стан і створюють пряму загрозу життєдіяльності. Здатність до управління таким стресом визначається як навичка формування захисних механізмів, що запобігають глибокій психотравматизації. Пріоритетним у цій системі є розвиток самосвідомості: здобувачі освіти мають розуміти, що контроль над власним внутрішнім станом є зоною їхньої персональної відповідальності [6, с. 13, 15]. Передусім це передбачає реалістичне ставлення до викликів війни: прийняття дійсності такою, як вона є, свідоме спрямування ресурсів на подолання кризових ситуацій.

Хронічний стрес, що виникає як відповідь на тривалі воєнні загрози, вважається основним чинником ризику для розвитку ПТСР. Комплексна підтримка здобувачів освіти, що мають ознаки посттравматичного розладу, є пріоритетним вектором діяльності ЗВО, що реалізується через скоординовану роботу медиків та психологів університету у тісній взаємодії з громадами та неурядовими організаціями. Спільні зусилля спрямовуються на забезпечення доступу до існуючих програм реабілітації та створення сприятливих умов для успішної соціальної адаптації студентства. Однак варто враховувати, що не всі здобувачі освіти можуть відкрито заявляти про свої потреби. Тому закладам освіти доцільно активізувати проведення регулярних анонімних анкетувань (скринінгів) та налагоджувати довірливе особистісне спілкування. Це дасть змогу охопити широке коло здобувачів освіти, що потребують підтримки, і вчасно надати їм реабілітаційну підтримку [1, с. 205–206].

Для нівелювання станів, що дестабілюють ментальний добробут здобувачів, необхідно фокусуватися на розвитку резильєнтності через такі складники, як: «об'єктивна оцінка їхніх здібностей; комунікативна сфера особистості; наявність реалістичних планів; уміння відстояти свої позиції; наявність життєвих цінностей; уміння вирішувати проблеми самостійно тощо» [7, с. 14].

Викладачі мають широкі можливості для оперативного реагування на запити здобува-

чів освіти щодо дієвого супроводу їхнього ментального здоров'я. Ефективність такої підтримки базується на гуманістичних засадах спілкування – проявах емпатійного слухання, доброзичливості та емоційної чуйності. У наукових дослідженнях С. Гозак, О. Єлізарової, Т. Станкевич, В. Чорної спілкування визнано базовим механізмом подолання стресу для здобувачів освіти. Водночас саме «живі» зустрічі забезпечують необхідну емоційну підтримку та позитивно корелюють із ментальним здоров'ям. Дистанційна комунікація через цифрові платформи хоча й виконує інформаційну функцію, практично не чинить стабілізаційного впливу [3, с. 11–14]. Отже, необхідно активно впроваджувати практики живого спілкування як основного ресурсу підтримки ментального здоров'я. Для цього доцільно використовувати наявну інфраструктуру безпеки, зокрема захисні споруди (укриття) університету. Це дасть змогу організовувати реабілітаційні зустрічі, тренінги та консультації в офлайн-режимі, гарантуючи студентам одночасно і психологічну підтримку, і фізичну захищеність.

Науково-педагогічним працівникам, чия фахова освіта не пов'язана з психологією, необхідно опанувати базові інструменти підтримки ментального добробуту та збереження психологічної стійкості. Це передбачає засвоєння методик подолання тривожних станів, алгоритмів дій у стресових ситуаціях та етичних норм комунікації, що сприяють запобіганню психоемоційним розладам у студентів. Відповідну кваліфікацію викладачі можуть здобути через систему внутрішніх тренінгів та вебінарів ЗВО, а також у межах профільних програм підвищення кваліфікації від МОН України (до прикладу, курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій» <https://hryoutest.in.ua/courses/programma-pidvishchennya-kvalifikaciji-psihologi%20ch%20noji-pidtrimki-dlya-osvityan-ta-batktiv>), фондів, громадських об'єднань тощо.

Окрім того, відповідно до Плану заходів на 2024–2026 рр. щодо впровадження «Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року», передбачено інтеграцію

аспектів ментального здоров'я та психосоціальної допомоги в освітні програми всіх рівнів [18]. Зокрема, йдеться про впровадження навчальних дисциплін або модулів, спрямованих на формування компетентностей у сфері психологічної підтримки особистості. «Важливо також звернути увагу на роль комунікації та міждисциплінарної співпраці в питаннях ментального здоров'я. Залучення фахівців різних сфер, таких як психологія, педагогіка, соціологія та медицина, дасть змогу забезпечити комплексний підхід до вирішення проблеми. Створення мультидисциплінарних команд може сприяти більш ефективній реалізації освітніх програм, орієнтованих на підтримку ментального здоров'я, та забезпечити максимально можливий рівень допомоги для учасників освітнього процесу» [12, с. 39].

Безпосередня комунікація дає змогу викладачам первинно з'ясувати рівень психотравматизації студентів. Комплексні заходи з ментальної підтримки реалізують психологічні служби ЗВО. Психологічний супровід має бути не епізодичним, а системним і послідовним елементом, інтегрованим у загальну структуру навчання. «Перша фаза психологічного втручання полягає у наданні невідкладної допомоги, спрямованої на стабілізацію гострих емоційних станів, викликаних дією екстремальних стресорів. Цей етап характеризується широким застосуванням протоколів першої психологічної допомоги та цільової терапії ПТСР, що за умови ефективної реалізації дає змогу нівелювати до 80% симптомів розладу. Наступний етап передбачає зміцнення психологічної резильєнтності особистості, що є необхідною основою для запуску механізмів посттравматичного зростання. Завершальним обов'язковим компонентом є соціальна та психологічна реабілітація» [13, с. 138].

Нагальними для ЗВО сьогодні є: організація центрів для вивчення проблем ментального здоров'я, розроблення кафедральних тем із питань психосоціальної адаптації, використання наукових методів для постійного моніторингу фону ментального здоров'я здобувачів освіти.

Просвітницька діяльність із підтримки психологічного благополуччя під час війни повинна бути спрямована на всіх учасників

освітнього процесу. Доцільно впроваджувати різнопланові заходи науково-прикладного характеру: наукові дискусії, практичні семінари, цифрові платформи для обміну досвідом, флешмоби та марафони, які дадуть змогу інтегрувати навички самопомоги у щоденне життя.

Для зміцнення ментального ресурсу студентства необхідно використовувати комунікаційні канали: мобільні застосунки, спеціалізовані форуми та сервіси онлайн-консультування з інтеграцією штучного інтелекту, створення на вебплатформах ЗВО інформаційних хабів. Такі ресурси мають містити прикладні кейси із самопомоги, алгоритми психологічної реабілітації в умовах війни, фахові рекомендації психологів та швидкий доступ до кризових гарячих ліній. Таким чином, широке коло інформаційної підтримки, ініційованої ЗВО, дасть змогу створити в університеті безпечне освітнє середовище.

Отже, ЗВО відіграють ключову роль у збереженні психічного здоров'я студентів через скоординовану та системну підтримку, спрямовану на профілактику ментальних розладів і забезпечення психологічного комфорту [15, с. 3].

Ключовим складником підтримки психічного здоров'я є підвищення рівня психологічної грамотності здобувачів освіти. Просвітницька робота має виходити за межі теорії, спонукаючи здобувачів освіти до активної участі у соціальних програмах і проєктній діяльності. Саме через залученість у суспільно корисні практики відбувається розвиток емоційного інтелекту та зміцнення внутрішньої стійкості особистості. До прикладу, Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» (<https://howareu.com/>), проєкт Міністерства молоді та спорту «Молодіжні центри та активні парки – частина екосистеми ментального здоров'я» (надання послуг психологічної підтримки через платформу «СпівДія» (<https://mms.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-kontseptsii-priorytetnoho-proiektu%20ministerstva-molodi-ta-sportu-ukrainy-u-sferi-psykhichnoho-zdorovia-molodizhni-tsentryta-aktivni-parky-chastyna-ekosystemy-psykhichnoho>)), проєкт «RAZOM із тобою» (<https://razomztoboyu.org/about/>) та ін.

Необхідно стимулювати у здобувачів освіти відповідальне ставлення до власного психоемоційного стану через розвиток навичок самомоніторингу. Важливо популяризувати культуру ментальної гігієни, пропонуючи студентам дієві інструменти відновлення ресурсу: від регулярної фізичної активності як методу зниження стресу до індивідуальних практик психологічного розвантаження та релаксації [17, с. 160]. ЗВО можуть підтримати такий ефективний шлях реабілітації здобувачів освіти, який поєднує і фізичну активність, і психологічний супровід – психологічний туризм («Psy-туризм») [5]. Прикладний аспект психологічного туризму охоплює розгалужену систему заходів, націлених на гармонізацію ментального статусу студентства – від рекреаційних екскурсій до професійних тренінгів та адресної психологічної підтримки.

Здобувачі освіти нерідко демонструють емоційне відсторонення від занять, які раніше приносили задоволення. У випадках, коли війна унеможливила традиційне хобі, варто запропонувати студентам адаптивні заміники для стабілізації стану. Пріоритет слід надавати творчим методам самовираження: роботі з емоціями через образотворче мистецтво (арттерапія), фіксації позитивних моментів через фотографію, практикам релаксації, що сприяють ментальному перезавантаженню.

Збереження ментального здоров'я в умовах воєнного стану значною мірою базується на опануванні технік саморегуляції, які не лише знижують рівень стресового навантаження, а й позитивно впливають на самооцінку та загальну життєздатність. Необхідно акцентувати увагу здобувачів освіти на дотриманні базової життєдіяльності: відновленні режиму сну та праці, повноцінному харчуванні та якісній комунікації з близьким оточенням тощо.

Критичне сприйняття дійсності під час війни є базовою умовою збереження ментального здоров'я. Воно дає студентам змогу залишатися стійкими до дезінформації, що безпосередньо зменшує рівень інформаційного тиску та запобігає поширенню панічних настроїв. Розвиток аналітичних здібностей сприяє формуванню алгоритмів раціональної поведінки в небезпечних ситуаціях, що виступає превентивним заходом проти емоційного вигорання та психологічного перевантаження.

Висновки. Таким чином, збереження ментального здоров'я здобувачів освіти є результатом комплексного супроводу взаємопов'язаних чинників, що напряду впливають на якість навчання та успішність адаптації до умов війни. Психологічна підтримка в межах освітнього процесу є ключовим чинником стабілізації ментального стану студентства. Реалізація таких форм роботи, як психологічне діагностування, фахові консультації та розбудова психологічної грамотності, дає змогу ефективніше опрацьовувати травматичний досвід. Це сприяє трансформації кризових станів у життєстійкість та зміцнює внутрішні опори особистості. ЗВО в умовах війни виступають не лише центрами професійної підготовки, а й осередками соціально-психологічного захисту. Такий підхід дає змогу формувати у здобувачів освіти високий рівень резильєнтності – здатності ефективно долати виклики та зберігати внутрішню рівновагу попри зовнішні загрози.

У подальшому доцільно проаналізувати підходи та практичний досвід ЗВО щодо забезпечення ментального здоров'я здобувачів освіти, звернувши увагу на відмінності напрямів та шляхів діяльності ЗВО, які працюють в офлайн- та онлайн-режимі в різних регіонах України.

Список використаних джерел

1. Білик Д. С., Мельничук І. В., Павлова І. Г. Реабілітація синдрому посттравматичного стресового розладу студентів-першокурсників в умовах війни. *Актуальні проблеми практичної психології* : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практич. Інтернет-конференції, м. Одеса, 19 травня 2023 р. Одеса, 2023. С. 205–208.
2. Брюховецька О. В. Ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти: потреба у збереженні в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування». 2025. Т. 34. № 63. С. 49–70. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-3т4\(63\)-49-70](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-3т4(63)-49-70)
3. Вплив особливостей спілкування на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти під час війни / С. Гозак та ін. *SWorld Journal*. 2024. № 4(24–04). С. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712>
4. Особливості ментального здоров'я та способу життя студентів під час війни / С. В. Гозак та ін. *Вісник*

- Вінницького національного медичного університету. 2023. Т. 27. № 4. С. 628–634. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27\(4\)-17](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27(4)-17)
5. Держагентство з розвитку туризму України визначило напрями розвитку туризму в умовах воєнного стану. URL: <https://ucci.org.ua/press-center/ucci-news/derzhagentstvo-z-rozvitku-turizmu-ukrayini-viznachilo-napriamki-rozvitku-turizmu-v-umovakh-voennogostanu>
 6. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
 7. Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2023. Вип. 3. С. 13–17. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2>
 8. 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>
 9. Курова А. В. Основні особистісні компоненти психологічного здоров'я молоді. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 12(30). С. 673–686. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-673-686](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-673-686) ; Курова А. В. Потенціал сучасної української молоді в умовах військового стану. *Габітус*. 2023. Вип. 45. С. 232–237. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.38> ; Курова А.В. Психологічне здоров'я молоді в умовах невизначеності: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Бихун В. Ю., 2023. 344 с.
 10. Макогончук Н., Голярдик Н., Гевко О. Психічне та психологічне здоров'я особистості в парадигмі сучасної вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59. Т. 2. С. 270–276. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-41>
 11. Мороз Л. І., Сафін О. Д. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2022. № 5. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/08>
 12. Олійник О. М., Солошенко О. М. До питання нарративу ментального здоров'я в освітній діяльності. *Новий колегіум*. 2024. № 3(115). С. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.37>
 13. Панок В. Г. Психологічний супровід учасників навчально-виховного процесу в умовах війни. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф., м. Суми, 22–23 лютого 2024 р. Суми, 2024. С. 137–139.
 14. Пляка Л. В., Герасименко О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія. Педагогічна та вікова психологія»*. 2025. Т. 36(75). № 1. С. 127–132. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/22>
 15. Потреба в підтримці ментального здоров'я студентів під час війни / М. Полив'яна та ін. *Праці Наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки*. 2024. № 2(76). С. 2–19. DOI: <https://doi.org/10.25040/ntsh2024.02.21>
 16. 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>
 17. Рогаль І. В., Столярик В. А., Чхань А. А., Шкондя В. В. Вплив тренувальних занять із волейболу на психологічне здоров'я студентів ЗВО в умовах військового стану в країні. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 5(178). С. 158–162. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series.15.2024.5\(178\).32](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series.15.2024.5(178).32)
 18. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів на 2024–2026 роки з реалізації Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/572-2024-%D1%80#Text>

References

1. Bilyk, D. S., Melnychuk, I. V., & Pavlova, I. H. Reabilitatsia syndromu posttravmatychnoho stresovoho rozladu studentiv-pershokursnykiv v umovakh viiny [Rehabilitation of post-traumatic stress disorder syndrome in first-year students under wartime conditions]. *Aktualni problemy praktychnoi psykholohii – Current Problems of Practical Psychology*, 205–208. [in Ukrainian].
2. Briukhovetska, O. V. (2025). Mentalne zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity: potreba u zberezheni v umovakh viiny [Mental health of higher education students: the need for preservation in wartime conditions]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*, 34(63), 49–70. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34\(63\)-49-70](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-49-70) [in Ukrainian].
3. Hozak, S., Yelizarova, O., Stankevych, T., Chorna, V., Tovkun, L., Lebedynets, N., Parats, A., & Bondar, O. (2024). Vplyv osoblyvostei spilkuvannya na mentalne zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity pid chas viiny [Influence of

- communication characteristics on mental health of higher education students during war]. *SWorldJournal*, 4(24–04), 9–17. <https://doi.org/10.30888/2663-5712> [in Ukrainian].
4. Hozak, S. V., Yelizarova, O. T., Stankevych, T. V., Chorna, V. V., & Tovkun, L. P. (2023). Osoblyvosti mentalnoho zdorovia ta sposobu zhyttia studentiv pid chas viiny [Features of mental health and lifestyle of students during war]. *Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu – Bulletin of Vinnytsia National Medical University*, 27(4), 628–634. [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27\(4\)-17](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27(4)-17) [in Ukrainian].
 5. Derzhahentstvo z rozvytku turyzmu Ukrainy vyznachylo napriamky rozvytku turyzmu v umovakh voiennoho stanu [The State Agency for Tourism Development of Ukraine identified directions for tourism development under martial law]. Retrieved from: <https://ucci.org.ua/press-center/ucci-news/derzhagentstvo-z-rozvitku-turizmu-ukrayini-viznachilo-napriamki-rozvitku-turizmu-v-umovakh-voiennogostanu> [in Ukrainian].
 6. Karamushka, L. M. (2022). Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehy ta pidtrymaty [Mental health of the individual during war: how to preserve and support it]. Kyiv: Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk, NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
 7. Konovalova, O. V., & Bykova, S. V. (2023). Formuvannia rezyliientnosti u studentskoi molodi [Formation of resilience in student youth]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Psychology Series*, 13–17. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2> [in Ukrainian].
 8. Kryvoshei, K. Yu. (2024). Vplyv stresu na здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту [Impact of stress on higher education students in conditions of military conflict]. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Innovative Pedagogy. Theory and Methodology of Professional Education*, 57–63. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11> [in Ukrainian].
 9. Kurova, A. V. (2023). Osnovni osobystisni komponenty psykholohichnoho zdorovia molodi [Main personal components of youth psychological health]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science*, 673–686. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-673-686](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-673-686) [in Ukrainian]; Potentsial suchasnoi ukrainskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Potential of modern Ukrainian youth under martial law]. *Habitus – Habitus*, 232–237. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.38> [in Ukrainian]; Psykholohichne zdorovia molodi v umovakh nevyznachenosti: sotsialno-psykholohichniy vymir [Psychological health of youth in conditions of uncertainty: socio-psychological dimension]. Kyiv: Vydavets Bykhun V. Yu. [in Ukrainian].
 10. Makohonchuk, N., Holyardyk, N., & Hevko, O. (2023). Psykhichne ta psykholohichne 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 Humanitarian Sciences*, 270–276. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-41> [in Ukrainian].
 11. Moroz, L. I., & Safin, O. D. (2022). Model rozvytku stresostiikosti здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану [Model of stress resistance development of higher education students under martial law]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University*, 48–53. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/08> [in Ukrainian].
 12. Oliinyk, O. M., & Soloshenko, O. M. (2024). Do pytannia naratyvu mentalnoho zdorovia v osvitnii diialnosti [On the narrative of mental health in educational activity]. *Novyi Kolehium – New Collegium*, 37–44. <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.37> [in Ukrainian].
 13. Panok, V. H. (2024). Psykholohichniy suprovid uchasnykiv navchalno-vykhovnoho protsesu v umovakh viiny [Psychological support of participants in the educational process under wartime conditions]. In *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia* (pp. 137–139). Sumy. [in Ukrainian].
 14. Pliaka, L. V., & Herasymenko, O. O. (2025). Psykholohichniy suprovid здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження mentalnoho zdorovia [Psychological support of students in wartime: a way to preserve mental health]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Psychology Series*, 127–132. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/22> [in Ukrainian].
 15. Polyviana, M., Stepanova, N., Yachnik, Yu., & Myshakivska, O. (2024). Potreba v pidtrymsi mentalnoho zdorovia studentiv pid chas viiny [Need for mental health support of students during war]. *Pratsi Naukovoho tovarystva im. Shevchenka. Medychni nauky – Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. Medical Sciences*, 2(76), 2–19. <https://doi.org/10.25040/ntsh2024.02.21> [in Ukrainian].
 16. Priorytety MON: psykholohichna pidtrymka uchasnykiv osvitnoho protsesu na vsikh rivniakh [MES priorities: psychological support for participants of the educational process at all levels]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/prioriteti-mon-psykholohichna-pidtrimka-uchasnykiv-osvitnogo-protsesu-na-vsikh-rivnyakh> [in Ukrainian].
 17. Rohal, I. V., Stoliaryk, V. A., Chkhan, A. A., & Shkondia, V. V. (2024). Vplyv trenuvalnykh zaniat z voleibolu na psykholohichne zdorovia studentiv ZVO v umovakh voiennoho stanu v kraini [Influence of volleyball training on psychological health of students of ZVO in conditions of martial law in Ukraine].

- psychological health of university students under martial law]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of Dragomanov Ukrainian State University*, 158–162. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).32](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).32) [in Ukrainian].
18. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Planu zakhodiv na 2024–2026 roky z realizatsii Kontseptsii rozvytku okhorony psikhichnoho 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].

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

СТРАХ ТА ОБУРЕННЯ ЯК ЧИННИКИ ПОШИРЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ

Опока Ю. В.

доктор філософії,

доцент кафедри соціальних дисциплін

Львівського державного університету внутрішніх справ

ORCID ID: 0009-0000-5320-5163

У статті досліджено роль страху й обурення як високоактиваційних емоцій у механізмах поширення маніпулятивних повідомлень у цифровому середовищі. Робота виходить із припущення, що емоційна віральність не є побічним ефектом дезінформації, а виступає її структурною умовою, підсиленою алгоритмічною логікою платформ. Мета – обґрунтувати, яким чином страх і обурення у поєднанні з архітектурою цифрових платформ підвищують імовірність поширення маніпулятивного контенту, та визначити практичні підходи до протидії емоційно зарядженим інформаційним впливам. Дослідження виконано в межах теоретико-емпіричного синтезу з використанням концептуального аналізу сучасних психологічних і медіадосліджень, порівняльно-типологічного підходу для розмежування функціональних конфігурацій страху й обурення, а також аналізу вторинних емпіричних даних (метааналізи страхових апеляцій, експериментальні дослідження морального обурення, дані щодо мережевої динаміки поширення новин). Застосовано елементи кейс-аналізу для конкретизації практичних інтервенцій у сфері інформаційної гігієни і цифрової комунікації. Показано, що страх та обурення формують різні когнітивно-поведінкові сценарії: перший активує логіку загрози і терміновості, другий – логіку морального порушення і покарання. Установлено, що комбінація цих емоцій підвищує залученість, скорочує фазу рефлексивної перевірки інформації і посилює соціальне сигналювання в мережі. Обґрунтовано, що алгоритмічні механізми платформ (метрики взаємодії, швидкість поширення, пріоритизація реакцій) структурно підсилюють саме емоційно насичений контент. Розроблено практичні рекомендації, орієнтовані не лише на спростування хибних тверджень, а й на нейтралізацію емоційних тригерів: використання інюкуляційних стратегій (prebunking), поєднання апеляцій до ризику з підвищенням відчуття ефективності, формування паузи між емоційним імпульсом і дією поширення. Результати дослідження можуть бути корисними для фахівців у сфері психології, медіаосвіти і когнітивної безпеки, для розробників комунікаційних стратегій у публічному секторі, журналістів, модераторів цифрових платформ, а також для освітніх програм, спрямованих на розвиток медіаграмотності і стійкості до маніпулятивного впливу.

Ключові слова: високоактиваційні емоції, маніпулятивні повідомлення, дезінформація, віральність контенту, інфодемія, критичне мислення, психологічна інюкуляція, онлайн-поведінка, когнітивна безпека.

Opoka Yu. V. Fear and outrage as drivers of the spread of manipulative messages

The article explores the role of fear and outrage as highly activating emotions in the mechanisms of spreading manipulative messages in the digital environment. The work is based on the assumption that emotional virality is not a side effect of disinformation, but rather its structural condition, reinforced by the algorithmic logic of platforms. The goal is to substantiate how fear and outrage, combined with the architecture of digital platforms, increase the likelihood of spreading manipulative content, and to identify practical approaches to countering emotionally charged informational influences. The research was carried out within the framework of theoretical-empirical synthesis using a conceptual analysis of modern psychological and media research, a comparative-typological approach to delineating the functional configurations of fear and outrage, as well as an analysis of secondary empirical data (meta-analyses of fear appeals, experimental studies of moral outrage, data on the network dynamics of news dissemination). Elements of case analysis are applied to specify practical interventions in the field of information hygiene and digital communication. The article shows that fear and indignation form different cognitive-behavioral scenarios: the first activates the logic of threat and urgency, the second – the logic of moral violation and punishment. It is established that the combination of these emotions increases engagement, shortens the phase of reflective verification of information and enhances social signaling in the network. It is substantiated that the algorithmic mechanisms of platforms

(interaction metrics, speed of dissemination, prioritization of reactions) structurally reinforce emotionally rich content. Practical recommendations are developed, focused not only on refuting false statements, but also on neutralizing emotional triggers: the use of inoculation strategies (prebunking), combining an appeal to risk with an increased sense of efficacy, forming a pause between the emotional impulse and the action of dissemination. The results of the study may be useful for specialists in the field of psychology, media education and cognitive security, for developers of communication strategies in the public sector, journalists, moderators of digital platforms, as well as for educational programs aimed at developing media literacy and resistance to manipulative influence.

Keywords: high-activation emotions, manipulative messages, disinformation, content virality, infodemic, critical thinking, psychological inoculation, online behavior, cognitive security.

Вступ. У цифрових медіа емоція стала не «побічним ефектом» комунікації, а її паливом. Це видно навіть на рівні щоденних звичок: за даними звіту Pew Research Center, у США 53% дорослих принаймні інколи отримують новини із соціальних мереж (опитування 18–24 серпня 2025 р.) [1]. Коли новина входить у свідомість через стрічку, вона опиняється в одному «ринку уваги» з розвагами, рекламою, приватними повідомленнями і мемами. За таких умов повідомлення, яке швидко вмикає сильну реакцію (насамперед страх або обурення), отримує структурну перевагу: воно краще помічається, швидше оцінюється і легше переходить у дію, зокрема у поширення.

Саме емоційний профіль взаємодії з неправдивим контентом підказує, чому страх та обурення часто стають для нього «двигунами». У підсумковому описі результатів дослідження [2] підкреслюється, що реакції у відповідях на неправдиві повідомлення частіше містили вираження страху й огиди, тоді як правдиві історії викликали інші модальності, зокрема сум і довіру. Це узгоджується з базовою логікою маніпуляції: страх підштовхує до пошуку простого пояснення і до швидких захисних дій, а обурення – до моралізації і пошуку винного, що полегшує мобілізацію «своїх» проти «чужих».

Страх, зі свого боку, особливо потужний у кризах, де бракує ясності і зростає потреба в контролі. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає інфодемію як надлишок інформації під час спалахів хвороб (включно з хибною або такою, що вводить в оману), який спричиняє плутанину, ризиковані поведінкові практики, недовіру до інституцій і підриває ефективність відповіді [3]. У роз'ясненнях ВООЗ також зафіксовано різ-

ницю між misinformation як поширенням хибної інформації без наміру вводити в оману і disinformation як навмисним уведенням в оману (у контексті впливу на здоров'я) [3]. Тож актуальність теми має тенденцію не лише зберігатися, а й посилюватися, оскільки структура цифрових комунікацій створює умови, за яких неправдива інформація отримує системні переваги поширення порівняно з нейтральним або складним за змістом знанням.

Теоретико-емпірична база статті ґрунтується на міждисциплінарному масиві досліджень, що поєднують аналіз мережевої динаміки, емоційних механізмів і когнітивної обробки інформації. Робота науковців S. Vosoughi, D. Roy і S. Aral [2] показала на вибірці понад 126 тис інформаційних каскадів у Twitter, що неправдиві новини поширюються швидше, глибше і ширше, ніж правдиві, причому автори пов'язують це з емоційною новизною та реактивністю аудиторії. Дослідження авторів K. L. McLoughlin та ін. [4] експериментально підтвердило, що контент, який викликає моральне обурення, має вищу ймовірність поширення саме через механізми соціального сигналювання. Класичні та мета-аналітичні праці M. B. Tannenbaum та ін. [5] і K. Witte, M. Allen [6] демонструють, що страхові апеляції ефективні лише за умови наявності відчуття контролю, інакше вони можуть підсилювати захисні реакції та дезадаптивні відповіді. Під час пандемії COVID-19 науковці I. Freiling та ін. [7] і F. Guo та ін. [8] емпірично зафіксували зв'язок між підвищеною тривожністю і схильністю ділитися дезінформацією. Огляд U. K. H. Ecker та ін. [9] систематизує когнітивні механізми стійкості дезінформації і пояснює, чому емоційно активовані переконання важко коригуються, тоді як J. Berger і K. L. Milkman [10] показали, що саме висо-

козбуджувальні емоції, зокрема страх і гнів, статистично пов'язані з віральністю контенту. Додатково М. Gabielkov та ін. [10] виявили, що значна частина користувачів поширює посилання, не відкриваючи їх, що підкреслює роль поверхневої емоційної реакції у цифровій поведінці.

Таким чином, наявні дослідження здебільшого аналізували страх (через модель страхових апеляцій і «ефективності») та обурення (через моральну мобілізацію й соціальне сигналювання) окремо, тоді як у реальних інформаційних атаках вони комбінувалися і «підсилювалися» архітектурою платформ (швидкість поширення, взаємодії без читання, алгоритмічне ранжування); отже, бракувало інтегрованого пояснення емоцій – платформні механізми – практичні інтервенції проти маніпуляцій, а не лише проти «помилки факту».

Мета – обґрунтувати, яким чином страх і обурення як високоактиваційні емоції у поєднанні з механікою цифрових платформ системно підвищують імовірність поширення маніпулятивних повідомлень, і визначити практичні підходи до протидії емоційно зарядженим маніпуляціям.

Методи та методики дослідження. Дослідження було виконано в межах теоретико-емпіричного синтезу з опорою на доказові результати суміжних дисциплін (психологія емоцій, когнітивна психологія дезінформації, соціальна психологія онлайн-поведінки, дослідження цифрових платформ). Методологічно робота спиралася на концептуальний аналіз та інтегративну модель (розкриття функцій страху й обурення як різних «психологічних конфігурацій» та їхньої поведінкової траєкторії), порівняльно-типологічний підхід (побудова авторського узагальнення у вигляді табл. 1), а також аналіз вторинних емпіричних даних із рецензованих джерел (використання

метааналітичних оцінок, експериментальних ефектів і кількісних показників поширення контенту). Для практичної частини застосовано кейс-аналіз і аналітичне узагальнення інтервенцій (зокрема, інокуляція, принцип «страх і ефективність» у кризовій комунікації, прикладні мікронавички критичного мислення), що дало змогу перейти від пояснення механізмів до прикладних рішень.

Результати. Перш ніж почати висвітлювати згадане питання, слід пояснити, чому саме страх і обурення системно підвищують імовірність «соціальної передачі» маніпулятивного повідомлення. У межах психології це вимагає переходу від опису емоцій як процесів до аналізу їхніх функцій: страх переважно організовує поведінку навколо оцінки загрози й уникнення втрат, тоді як обурення (як різновид гніву з моральною оцінкою) організовує поведінку навколо звинувачення, покарання і публічного підтвердження норм. Обидві емоції є високоактиваційними, що наближає їх до дії і знижує бар'єр між внутрішнім переживанням та зовнішнім кроком – натисканням кнопки «поділитися».

Страх у цифрових середовищах часто діє через такий ланцюг (рис. 1).

Експериментальне дослідження реакцій на дописи у форматі соціальної мережі під час ранньої фази пандемії продемонструвало, що тривога може збільшувати як віру, так і готовність ділитися різними типами контенту [7]. У вибірці $N=719$ (експеримент із маніпуляцією емоційного стану і джерела) середні показники готовності поділитися були відносно низькими, але відрізнялися між типами повідомлень (готовність поділитися дезінформацією: $M=2.54$, $SD=1.80$; фактчеками: $M=2.77$, $SD=1.77$; точними повідомленнями: $M=2.95$, $SD=1.81$). Найкритичніше для теми цієї статті те, що тривога позитивно

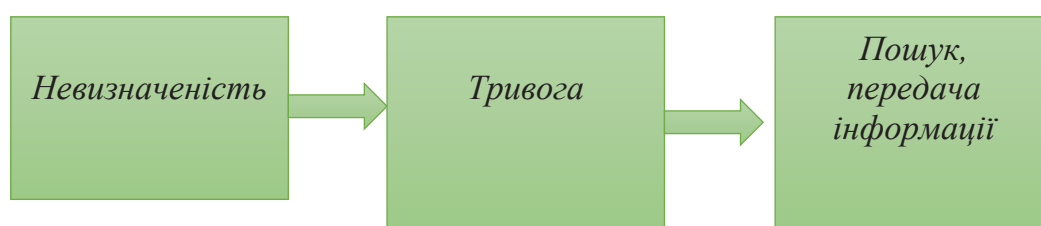


Рис. 1. Формування страху у цифрових середовищах

пов'язувалася з вірою в усі типи тверджень (для дезінформації $\beta=.41$, $p<.001$) і з готовністю поширювати всі типи тверджень (для дезінформації $\beta=.46$, $p<.001$) [7]. Така «всеїдна» відкритість тривожної людини створює парадокс: страх може підштовхувати не лише до уточнення фактів, а й до некритичного прийняття і трансляції повідомлення, якщо воно психологічно виглядає як корисний «сигнал небезпеки».

Цей ефект пояснюється не «ірраціональністю», а прагненням зменшити невизначеність та відновити контроль. У ситуації загрози інформація набуває статусу ресурсу саморегуляції: навіть неперевірене повідомлення може тимчасово знизити дискомфорт, бо пропонує чіткий причинний ланцюг і зрозумілу дію. Тут проявляється практична роль страхових апеляцій: вони підвищують суб'єктивну вагу проблеми і скорочують часовий горизонт прийняття рішення. Метадані з досліджень переконливих повідомлень про страх підтверджують, що такі апеляції загалом дієві, але їхня поведінкова траєкторія залежить від наявності «ефективності», тобто ясної і реалістичної інструкції, що саме робити.

У найбільшій на момент публікації метааналітичній роботі з тематики «страх» були включені 127 статей і 248 незалежних вибірок із загальною чисельністю $N=27\,372$; середній ефект страхових апеляцій на сумарний індекс (установки, намір, поведінка) оцінено як 0.29 у моделі випадкових ефектів [5]. Автори також показали, що ефективність зростає, коли повідомлення містить твердження про дієвість рекомендованої дії [5].

У більш ранньому метааналітичному підсумку додатково підкреслено, що поєднання сильного страху з високою ефективністю дає найбільшу зміну поведінки, тоді як сильний страх за низької ефективності підсилює захисні реакції (уникнення, опір) [6]. Для маніпулятивних повідомлень це критично: вони часто навмисно підвищують загрозу та водночас пропонують «ефективність», але у викривленій формі (псевдопоради, «секретні» методи, радикальні рішення), завдяки чому страх переводиться в дію, яка підсилює маніпулятора.

Обурення працює інакше – не через «невизначеність», а через «моральну визначеність». Воно зменшує толерантність до неоднозначності: замість «ситуація складна» з'являється «це очевидна несправедливість». Саме тому маніпулятивні повідомлення охоче використовують елементи дегуманізації, звинувачення, приписування злих намірів, а також риторику порушення табу [4]. Психологічний виграш тут подвійний. По-перше, обурення створює суб'єктивне відчуття правоти та виправданості імпульсивної дії; по-друге, воно є соціальною валютою, бо демонструє приналежність і «моральну надійність» перед своєю групою, адже саме це прямо зазначено в інтерпретаціях сучасних емпіричних даних про «експлуатацію обурення» дезінформацією [4].

Важливий і фізіологічно-поведінковий аспект: високоактиваційні емоції піднімають готовність до передачі контенту. В огляді емпіричного матеріалу про віральність на прикладі матеріалів The New York Times наведено оцінки, що підвищення гніву на одну стандартну девіацію збільшує шанси потрапити в «most emailed list» (список із найбільшою кількістю розсилок) на 34% [10]. Це не просто статистика про медіа; це індикатор того, що обурення часто вбудоване в механізм «поширити, щоб відреагувати», і тому маніпулятивні повідомлення, які провокують гнів, отримують поведінкову перевагу.

Ще один механізм, що робить страх і обурення ефективними саме для маніпуляції, – стійкість дезінформації та інерція її впливу. У систематичному огляді психологічних драйверів віри в дезінформацію й опору корекції наголошується, що помилкові уявлення можуть зберігатися навіть після спростування, а ефективність корекції залежить від багатьох чинників (зокрема, від способу подачі, повторення, довіри до джерела) [9]. Для страху й обурення це означає додатковий «післяефект»: емоційно насичене маніпулятивне повідомлення може не лише швидше поширитися, а й довше утримуватися в когнітивній системі як пояснювальна схема.

Нижче подано узагальнення, яке дає змогу бачити страх і обурення не як «дві негативні емоції», а як різні психологічні конфігурації, що маніпулятор може свідомо комбінувати (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна психологічна конфігурація страху та обурення як емоційних тригерів поширення маніпулятивних повідомлень

Параметр	Страх	Обурення
Домінантна когнітивна оцінка	«Є загроза, ризик, невизначеність»	«Є порушення норми, несправедливість»
Типова поведінкова тенденція	Пошук захищеності, уникнення втрат, термінове уточнення	Покарання винного, заклик до дії, публічне засвідчення позиції
Соціальна функція в мережі	«Попередити своїх», зняти тривогу через передачу сигналу	«Показати, хто свій», здобути статус через моральну демонстрацію
Уразливість до маніпуляції	Псевдоефективність, конспірологічні пояснення, «просте рішення»	Скапегоатинг, дегуманізація, зрив контексту, «моральний вирок»
Ризик для критичного мислення	Зміщення уваги на терміновість	Зміщення уваги на покарання й групову лояльність

Джерело: розробка автора

Узагальнення, подане в табл. 1, дає змогу зробити кілька принципових висновків. По-перше, страх та обурення функціонують як різні когнітивно-емоційні сценарії реагування: перший активує логіку загрози і терміновості, другий – логіку норми і покарання. По-друге, їхня соціальна роль у цифровому середовищі відрізняється: страх стимулює сигнальну передачу ризику всередині «своєї» групи, тоді як обурення виконує маркерну функцію публічної ідентифікації. По-третє, обидві емоції мають уразливості до маніпулятивних прийомів, які впливають не лише на індивідуальні оцінки, а й на групову динаміку.

Логічним продовженням є з'ясування того, як поєднати психологічні механізми страху й обурення з «матеріальною» архітектурою цифрових платформ і пропонування практичних підходів, які працюють саме проти емоційно заряджених маніпуляцій.

Основна відмінність цифрового середовища від класичної масової комунікації полягає у тому, що поширення часто відбувається швидше, ніж читання. У дослідженні реакцій на новини у соцмережах наводиться оцінка, що 59% URL-адрес у Twitter поширювалися, не будучи прочитаними, а 73% постів на Reddit отримували голоси без читання пов'язаного матеріалу [11]. Це структурно підсилює роль емоцій: якщо люди не доходять до аргументів, тоді «аргументами» стають сам заголовки і настрої, який він породжує.

Важливо наголосити, що кризові ситуації створюють для страху ідеальне підґрунтя: високий рівень невизначеності, дефіцит часу, інформаційні «порожнечі». У дослідженні

про чутки під час пандемії COVID19 наведено приклад: 31 січня 2020 р. в Китаї повідомлення про те, що традиційний засіб «Шуан Хуан Лянь» нібито пригнічує COVID19, стало «вірусним» і призвело до дефіциту продукту і соціальної плутанини [8]; автори використовують цей кейс як ілюстрацію того, як неперевірене повідомлення може мати прямі негативні наслідки [8]. Психологічно тут працює закономірність: страх робить будь-яку дію кращою за бездіяльність, а маніпулятивне джерело підсовує простий сценарій, який розвантажує тривогу.

Для обурення показовими є випадки, де маніпулятивне повідомлення переходить межу онлайн і провокує офлайн-агресію. Під час хвилі конспірології щодо 5G і коронавірусу у Великій Британії фіксувалися підпали й атаки на інфраструктуру [12]. У матеріалі від Vodafone повідомлялося про сумарно понад 40 атак по країні і про те, що 20 із них стосувалися об'єктів Vodafone. Також згадувалося, що 39 інженерів ВТ зазнали фізичних або вербальних нападів і погроз, що пов'язувалися з дезінформаційними уявленнями [12]. Окремо в агентському повідомленні фіксувався підпал об'єкта в Бірмінгемі та наголошувалося, що атаки можуть шкодити доступу до зв'язку для тисяч людей, причому цільовий об'єкт не завжди мав 5G [12]. Науковий аналіз 5G-конспірології у контексті COVID-19 також показує, що такі наративи активно циркулювали й формували мережеві спільноти, де страх щодо «невидимої загрози» поєднувався з обуренням проти інституцій [13].

Інший практично важливий клас кейсів – цілеспрямовані кампанії, які переводять обурення в поляризацію і в масове поширення. У матеріалі, який описує результати дослідження про обурення і дезінформацію, наведено фрагменти даних щодо активності Internet Research Agency: для доменів/посилань, асоційованих із IRA, у період січня–липня 2017 р. вказано 9 026 посилань і 3 329 твітів від 1 656 користувачів, а для серпня 2020 – лютого 2021 р. – 192 108 посилань і 10 550 твітів від 5 236 користувачів [14]. Наведений там приклад рекламного повідомлення з риториною, яка дегуманізує, показує механіку обурення як інструменту: воно має не переконати аргументом, а запустити морально забарвлену відразу й готовність до соціального відторгнення.

Практична протидія, якщо виходити з психології страху й обурення, має зміщувати фокус із «післяфактум спростувати» на «дофактум зменшити уразливість». Один із найбільш дієвих підходів – це психологічна інокуляція (prebunking). Її суть полягає у тому, щоб не чекати появи конкретного фейкового повідомлення, а заздалегідь ознайомити аудиторію з типовими прийомами маніпуляції. Людям у навчальному форматі демонструють, як працюють емоційні тригери, перебільшення, спотворення фактів чи створення штучної терміновості, і пояснюють механізм їхнього впливу. Така попередня «репетиція» формує навичку розпізнавання маніпуляції у реальних інформаційних ситуаціях і знижує ймовірність автоматичного довір'я та поширення емоційно зарядженого контенту.

У статті про спеціальну гру «Bad News», що формує навички медіаграмотності, описано масштабну оцінку інтервенції у форматі онлайн-гри з N=15 000 учасників у дизайні prepost. Автори повідомляють про покращення здатності розпізнавати та чинити опір дезінформації незалежно від віку, освіти і політичної ідентичності, а також окреслюють шість типових технік маніпуляції, яких гра навчає виявляти (поляризація, провокування емоцій, конспірологія, тролінг, відволікання провини, імітація) [15].

Другий практичний напрям – інженерія комунікації у кризі, де страх неминучий.

Зіставлення метааналітичних висновків про страх із реальністю інфодемії підказує простий принцип: якщо офіційна комунікація підсилює загрозу, але не дає зрозумілої, здійсненої і перевірюваної дії, вона ризикує залишити людину в стані «високого страху без ефективності», який є зручним для маніпулятора. Практично це означає, що поряд із повідомленням про ризик має бути коротка інструкція, яка зменшує невизначеність, пояснює межі знання і описує допустимі кроки без драматизації, бо саме невизначеність і дефіцит контролю є паливом для страху.

Третій напрям – розвиток критичного мислення як «буфера» між емоцією та дією, але у прикладному, а не декларативному форматі. У дослідженні про чутки під час пандемії (опитування 2 424 користувачів соцмереж) показано, що критичне мислення послаблювало позитивний зв'язок між вірою в чутку та її поширенням [11]. Це важливий практичний акцент: уводити «медіаграмотність» як абстрактну цінність недостатньо; працює тренування конкретних дій: перевірка джерела, пошук підтвердження, розпізнавання емоційних тригерів, відкладення поширення на кілька хвилин, коли повідомлення викликає різкий афект.

Нарешті, для випадків обурення ключовим є зміщення соціальної винагороди. Коли обурення стає способом здобути схвалення своєї спільноти, репост обурливого контенту перетворюється на «жест ідентичності». Саме тому в сучасних дослідженнях дезінформації підкреслюється: стратегія, яка виходить із припущення, що люди завжди прагнуть поширювати правду, може бути недостатньою супроти повідомлень, де обурення є головною метою й «корисністю» контенту [7].

Висновки. Таким чином, у дослідженні показано, що страх та обурення є різними психологічними конфігураціями з різними «поведінковими траєкторіями», однак обидві емоції підштовхують до швидкої соціальної дії. Страх робить людину чутливою до невизначеності й до сигналів загрози, унаслідок чого інформація (навіть сумнівна) може сприйматися як спосіб відновити контроль; обурення перетворює повідомлення на моральний сигнал і спрощує складні події до категорій

«винний/жертва», що підтримує групову координацію та імпульсивне поширення. У дослідженні також обґрунтовано, що цифрові платформи підсилюють роль страху й обурення через швидкість, фрагментарність та економіку уваги, де поширення часто випереджає перевірку. Практична протидія має поєдну-

вати профілактичні інтервенції (інокуляція і навчання розпізнаванню маніпулятивних технік), кризову комунікацію з чіткою «ефективністю» замість чистої драматизації, а також прикладні навички критичного мислення, які можуть розірвати ланцюг «емоція – репост» на рівні повсякденних рішень користувача.

Список використаних джерел

1. Pew Research Center. Social Media and News Fact Sheet. Washington, D.C: Pew Research Center, 25 Sep 2025. URL: <https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/social-media-and-news-fact-sheet/>
2. Vosoughi S., Roy D., Aral S. The spread of true and false news online. *Science*. Vol. 359, Issue 6380, p. 1146–1151, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
3. World Health Organization (WHO). Health topics: Infodemic. Geneva. 2025. URL: https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1
4. McLoughlin K. L., Brady W. J., Goolsbee A., Kaiser B., Klonick K., Crockett M. J. Misinformation exploits outrage to spread online. *Science*. 2024. Vol. 386, No. 6725. P. 991–996. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.adl2829>
5. Tannenbaum M. B., Hepler J., Zimmerman R. S., Saul L., Jacobs S., Wilson K., Albarracin D. Appealing to fear: a meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychological Bulletin*. 2015. Vol. 141, No. 6. P. 1178–1204. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0039729>
6. Witte K., Allen M. A meta-analysis of fear appeals: implications for effective public health campaigns. *Health Education & Behavior*. 2000. Vol. 27, No. 5. P. 591–615. DOI: <https://doi.org/10.1177/109019810002700506>
7. Freiling I., Krause N. M., Scheufele D. A., Brossard D. Believing and sharing misinformation, fact-checks, and accurate information on social media: the role of anxiety during COVID-19. *New Media & Society*. 2023. Vol. 25, No. 1. P. 141–162. DOI: <https://doi.org/10.1177/14614448211011451>
8. Guo F., Zhou A., Zhang X., Xu X., Liu X. Fighting rumors to fight COVID-19: investigating rumor belief and sharing on social media during the pandemic. *Computers in Human Behavior*. 2022. Vol. 139. Art. 107521. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107521>
9. Ecker U. K. H., Lewandowsky S., Cook J., Schmid P., Fazio L. K., Brashier N., Kendeou P., Vraga E. K., Amazeen M. A. The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*. 2022. Vol. 1. P. 13–29. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>
10. Berger J., Milkman K. L. Emotion and Virality: What Makes Online Content Go Viral? *Insights* / Vol. 5, No. 1, 2013, pp. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.2478/gfkmir-2014-0022>
11. Gabielkov M., Ramachandran A., Chaintreau A., Legout A. Social clicks: what and who gets read on Twitter? *Proceedings of the 2016 ACM SIGMETRICS International Conference on Measurement and Modeling of Computer Systems*. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1145/2896377.2901462>
12. TheGuardian. Arsonists attack phone mast serving NHS Nightingale hospital. 2020. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2020/apr/14/arsonists-attack-phone-mast-serving-nhs-nightingale-hospital>
13. Ahmed W., Vidal-Alaball J., Downing J., López Seguí F. COVID-19 and the 5G conspiracy theory: social network analysis of Twitter data. *Journal of Medical Internet Research*. 2020. Vol. 22, No. 5. Art. e19458. DOI: <https://doi.org/10.2196/19458>
14. Northwestern University News. Misinformation exploits outrage to spread online, new Northwestern study suggests. 2024. URL: <https://news.northwestern.edu/stories/2024/11/misinformation-exploits-outrage-to-spread-online-new-northwestern-study-suggests>
15. Roozenbeek J., van der Linden S. Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*. 2019. Vol. 5. Art. 65. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>

References

1. Pew Research Center. (2025, September 25). *Social media and news fact sheet*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/social-media-and-news-fact-sheet/> [in English].
2. Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559> [in English].
3. World Health Organization. (2025). *Infodemic*. Retrieved from: https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1 [in English].

4. McLoughlin, K. L., Brady, W. J., Goolsbee, A., Kaiser, B., Klonick, K., & Crockett, M. J. (2024). Misinformation exploits outrage to spread online. *Science*, 386(6725), 991–996. <https://doi.org/10.1126/science.adl2829> [in English].
5. Tannenbaum, M. B., Hepler, J., Zimmerman, R. S., Saul, L., Jacobs, S., Wilson, K., & Albarracin, D. (2015). Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychological Bulletin*, 141(6), 1178–1204. <https://doi.org/10.1037/a0039729> [in English].
6. Witte, K., & Allen, M. (2000). A meta-analysis of fear appeals: Implications for effective public health campaigns. *Health Education & Behavior*, 27(5), 591–615. <https://doi.org/10.1177/109019810002700506> [in English].
7. Freiling, I., Krause, N. M., Scheufele, D. A., & Brossard, D. (2023). Believing and sharing misinformation, fact-checks, and accurate information on social media: The role of anxiety during COVID-19. *New Media & Society*, 25(1), 141–162. <https://doi.org/10.1177/14614448211011451> [in English].
8. Guo, F., Zhou, A., Zhang, X., Xu, X., & Liu, X. (2022). Fighting rumors to fight COVID-19: Investigating rumor belief and sharing on social media during the pandemic. *Computers in Human Behavior*, 139, 107521. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107521> [in English].
9. Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., & Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1, 13–29. <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y> [in English].
10. Berger, J., & Milkman, K. L. (2013). Emotion and virality: What makes online content go viral? *GfK Marketing Intelligence Review*, 5(1), 18–23. <https://doi.org/10.2478/gfkmir-2014-0022> [in English].
11. Gabielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., & Legout, A. (2016). Social clicks: What and who gets read on Twitter. In *Proceedings of the 2016 ACM SIGMETRICS International Conference on Measurement and Modeling of Computer Systems*. <https://doi.org/10.1145/2896377.2901462> [in English].
12. The Guardian. (2020, April 14). *Arsonists attack phone mast serving NHS Nightingale hospital*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/technology/2020/apr/14/arsonists-attack-phone-mast-serving-nhs-nightingale-hospital> [in English].
13. Ahmed, W., Vidal-Alaball, J., Downing, J., & López Seguí, F. (2020). COVID-19 and the 5G conspiracy theory: Social network analysis of Twitter data. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5), e19458. <https://doi.org/10.2196/19458> [in English].
14. Northwestern University News. (2024). *Misinformation exploits outrage to spread online, new Northwestern study suggests*. Retrieved from: <https://news.northwestern.edu/stories/2024/11/misinformation-exploits-outrage-to-spread-online-new-northwestern-study-suggests> [in English].
15. Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, 5, Article 65. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

МЕНТАЛІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ЯК ІНДИКАТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Павловська-Кравчук В. А.

кандидат юридичних наук,
доцент кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0009-0004-9922-7228

Єгонська-Спенсер Н. О.

директор
Інституту транзакційного аналізу та інтегративної психотерапії
ORCID ID: 0009-0007-9216-6014

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості військовослужбовців, які зазнають впливу бойового стресу та морально-психологічних травматичних переживань, що супроводжуються порушеннями емоційної регуляції та зниженням здатності до менталізації. У сучасних умовах особливої ваги набуває вивчення менталізаційних механізмів як потенційних індикаторів ефективності психотерапевтичного втручання. Мета дослідження – емпірично оцінити динаміку показників менталізації у військовослужбовців під впливом реляційно-образно-сценарної терапії (РОСТ) та порівняти їх із показниками контрольної та клінічної груп. У дослідженні взяли участь 57 осіб: 19 військовослужбовців експериментальної групи (проходили РОСТ), 14 осіб контрольної групи без психотерапевтичного втручання та 24 військовослужбовці з межовими тривожно-депресивними розладами, які перебували на стаціонарному лікуванні. Застосовано *Mentalization Questionnaire (MZQ)* в україномовній адаптації Х. Турецької та Б. Кунікевич. Дослідження мало квазіекспериментальний дизайн із повторними вимірюваннями (*pre-post*). Для статистичного аналізу використовувалися критерій Вілкоксона (внутрішньогрупова динаміка) та критерій Краскела-Волліса (міжгрупові відмінності Δ -показників). Результати засвідчили статистично значуще зниження психічної еквівалентності та покращення регуляції афекту в експериментальній групі після проходження РОСТ ($p \leq .05$), що свідчить про зменшення когнітивно-афективної ригідності та підвищення рефлексивної здатності. У контрольній групі зафіксовано тенденцію до зростання показників відмови від саморефлексії, що може відображати актуалізацію унікальних стратегій психологічного захисту. Клінічна група демонструвала найвищі початкові рівні порушень менталізації та часткову позитивну динаміку за окремими шкалами. Отримані результати підтверджують доцільність використання менталізаційних показників як чутливих маркерів терапевтичних змін у військовослужбовців.

Ключові слова: менталізація, психічна еквівалентність, регуляція афекту, результативність, моральна травма, військовослужбовці, психотерапія, реляційно-образно-сценарна терапія.

Pavlovskaya-Kravchuk V. A., Yehonska-Spenser N. O. Mentalization mechanisms as indicators of psychotherapeutic effectiveness in military personnel

The relevance of this study is обусловлена the growing number of military personnel exposed to combat stress and morally and psychologically traumatic experiences, which are associated with impairments in emotion regulation and decreased capacity for mentalization. In contemporary conditions, the investigation of mentalization mechanisms becomes particularly important as potential indicators of psychotherapeutic effectiveness. The aim of the study was to empirically assess the dynamics of mentalization indicators in military personnel under the influence of relational-imagery-scenario therapy (ROST) and to compare them with those of control and clinical groups.

The study involved 57 participants: 19 military personnel in the experimental group (who underwent ROST), 14 individuals in the control group without psychotherapeutic intervention, and 24 military personnel with borderline anxiety-depressive disorders undergoing inpatient psychiatric treatment. The Mentalization Questionnaire (MZQ) in the Ukrainian adaptation by Kh. Turetska and B. Kunikeych was applied. The study employed a quasi-experimental pre-post design. The Wilcoxon signed-rank test was used to assess within-group changes, and the Kruskal-Wallis test was applied to examine between-group differences in Δ scores.

The results demonstrated a statistically significant decrease in psychic equivalence and improvement in affect regulation in the experimental group after completing ROST ($p \leq .05$), indicating reduced cognitive-affective rigidity and enhanced reflective capacity. The control group showed a tendency toward increased refusal of self-reflection, which may reflect the activation of avoidant psychological defense strategies. The clinical group exhibited the highest baseline levels of mentalization impairments and partial positive dynamics across certain scales. The findings support the relevance of mentalization indicators as sensitive markers of therapeutic change in military personnel.

Keywords: *mentalization, psychic equivalence, affect regulation, resilience, moral injury, military personnel, psychotherapy, relational-imagery-scenario therapy.*

Вступ. Сучасні умови воєнного стану актуалізують проблему психологічної адаптації військовослужбовців до хронічного стресу, емоційної перевантаженості та травматичного досвіду. У структурі таких адаптаційних процесів особливого значення набувають механізми менталізації – здатності усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні й чужі психічні стани. Порушення менталізаційних процесів, зокрема феномен психічної еквівалентності, емоційна ригідність та уникання саморефлексії, розглядаються як важливі чинники розвитку тривожно-депресивних розладів і дезадаптивних форм реагування. Попри зростання кількості досліджень, присвячених посттравматичним реакціям у військових, проблема терапевтичної трансформації менталізаційних механізмів залишається недостатньо розробленою в українському науковому просторі. Особливо обмеженими є емпіричні дані щодо порівняльної ефективності різних форм психологічного впливу – короткострокових психотерапевтичних програм та стаціонарного лікування – у зміні показників менталізації та емоційної регуляції. У цьому контексті актуалізується необхідність емпіричного дослідження динаміки менталізаційних процесів у військовослужбовців із різним рівнем психоемоційної дезадаптації та за різних умов утручання. Виявлення чутливих індикаторів терапевтичного впливу дає змогу не лише уточнити механізми психологічного відновлення, а й підвищити ефективність програм психотерапевтичного супроводу.

Сучасні умови воєнного протистояння актуалізують проблему психологічної адаптації військовослужбовців до тривалого впливу травматичних стресорів. Дослідження К. Мальцевої засвідчує, що кумулятивний життєвий стрес, зумовлений війною, має системний вплив на психічне й соматичне

здоров'я, тоді як ресурси стійкості виступають буфером негативних наслідків [1]. У цьому контексті резильєнтність розглядається не лише як індивідуальна характеристика, а й як інтегративний механізм підтримки функціонування в екстремальних умовах. Резильєнтність розглядається як важливий чинник забезпечення психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань [2], а також як результат цілеспрямованих психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення внутрішніх адаптаційних ресурсів [4]. Водночас бойовий досвід пов'язаний із феноменом моральної травми, що відображає руйнування базових ціннісних орієнтирів та порушення внутрішньої цілісності особистості [3]. Моральна травма має не лише емоційні, а й когнітивно-рефлексивні наслідки, впливаючи на здатність особи осмислювати власний досвід. У цьому аспекті значущим є аналіз моральних засад військовослужбовців із різним рівнем агресивності, представлений Я. Пономаренком [5], що демонструє варіативність внутрішніх регуляторів поведінки залежно від індивідуально-психологічних характеристик. Додатково гендерні та дислокаційні відмінності професійної життєстійкості, описані Я. Пономаренком і В. Філопенком [6], указують на багатовимірність психологічної адаптації та необхідність урахування соціоконтекстуальних чинників.

У сучасних теоретичних моделях важливим механізмом психологічної стійкості виступає менталізація – здатність усвідомлювати й інтерпретувати власні та чужі психічні стани. П. Фонагі та П. Луйтен розглядають менталізацію як ключовий компонент регуляції афекту й міжособистісної взаємодії, особливо в умовах травматичного досвіду [9]. Порушення менталізації пов'язуються з ригідністю когнітивно-афективних схем і зростан-

ням уразливості до психопатології. Розроблення валідних інструментів вимірювання цього конструкту стало важливим кроком у його емпіричному дослідженні. Опитувальник MZQ, запропонований М. Хаусберг та співавт. [10], дав змогу операціоналізувати порушення менталізації у клінічних вибірках, а подальша стандартизація та скорочена версія MZQ-6, представлена Д. Рідль та колегами, підтвердили його надійність і валідність у репрезентативній популяції [11].

В українському науковому просторі вагомим є внесок Х. Турецької та Б. Кунікевич, які здійснили україномовну адаптацію опитувальника менталізації та продемонстрували його психометричну придатність на неклінічній вибірці [7]. Це створює підґрунтя для застосування методики в дослідженнях військовослужбовців, зокрема в контексті аналізу наслідків бойового досвіду. Порушення менталізаційних процесів можуть проявлятися також через дисоціативні переживання. Концепція «суб'єктивне відчуття аномальності», запропонована Е. Черніс та співавт., підкреслює суб'єктивне відчуття відчуженості або «аномальності» досвіду як індикатор дезінтеграції психічних процесів [8], що концептуально перетинається з феноменами зниження рефлексивності та афективної регуляції.

Таким чином, сучасні дослідження засвідчують взаємозв'язок між травматичним стресом, моральною травмою, резильєнтністю та менталізацією як ключовими складниками психологічної адаптації військовослужбовців. Інтеграція цих підходів дає змогу розглядати менталізацію не лише як індивідуально-психологічний ресурс, а й як центральний механізм переробки травматичного досвіду та відновлення внутрішньої цілісності особистості.

Методи та методики дослідження. У дослідженні взяли участь військовослужбовці Збройних сил України. Було сформовано три вибірки: експериментальна група ($n = 19$) – військовослужбовці, які проходили психотерапевтичне втручання реляційно-образно-сценарної терапії (РОСТ); контрольна група ($n = 24$) – військові, які не залучалися до жодних спеціалізованих психотерапевтичних заходів; клінічна група ($n = 24$) – військовослужбовці з межовими

тривожно-депресивними розладами, котрі перебували на лікуванні у психіатричному стаціонарі. Таким чином, загальна вибірка становила 67 осіб (у відповідному етапі аналізу – $N = 57$, з урахуванням повноти даних pre- та post-вимірювань). У дослідженні застосовано Mentalization Questionnaire (MZQ) – опитувальник оцінки здатності до менталізації – в україномовній адаптації Х. Турецької та Б. Кунікевич [7].

Процедура формувального експерименту. Формувальний експеримент було організовано в межах квазіекспериментального дизайну типу: pre-test → психотерапевтичне втручання → post-test з метою вивчення динаміки копінг-стратегій під впливом реляційно-образно-сценарної терапії. РОСТ є інтегративною програмою, що поєднує: інтегративну психотерапію з фокусом на стосунки (R. Erskine), арттерапевтичні техніки, елементи транзакційного аналізу. Програма включала вісім структурованих психотерапевтичних сесій, які проводилися в індивідуальному або малогруповому форматі залежно від контексту (службовий або стаціонарний). Інтенсивність і тривалість втручання варіювалися відповідно до організаційних та клінічних умов. Психодіагностичне обстеження здійснювалося окремо від терапевтичних сесій і не входило до структури психотерапевтичної роботи. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів: добровільності участі, конфіденційності, інформованої згоди та забезпечення психологічної безпеки учасників.

Процедура обробки та аналізу результатів. Обробка даних здійснювалася із застосуванням методів описової та інферентної статистики. Для кожного учасника обчислювалися сумарні показники за чотирма шкалами опитувальника менталізаційних процесів: відмова від саморефлексії, емоційне усвідомлення, психічна еквівалентність, регуляція афекту, а також інтегральний загальний показник. Розрахунок проводився окремо для етапів первинного (pre-test) та повторного (post-test) вимірювання. Описова статистика включала визначення середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD) для кожної шкали в межах трьох груп: експериментальної (військовослужбовці, які проходили реляційно-

образно-сценарну терапію – РОСТ), контрольної (без психотерапевтичного втручання) та клінічної (військовослужбовці з межовими тривожно-депресивними розладами, які перебували на стаціонарному лікуванні). З огляду на невеликі обсяги вибірок, їх нерівність та відсутність гарантії нормального розподілу показників, для аналізу внутрішньогрупової динаміки застосовувався непараметричний критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок, що дало змогу оцінити статистичну значущість змін між етапами pre-test та post-test у межах кожної групи. Для аналізу міжгрупових відмінностей у траєкторії змін обчислювався показник різниці ($\Delta = \text{post-test} - \text{pre-test}$) для кожної шкали. Порівняння трьох незалежних груп за Δ -показниками здійснювалося за допомогою критерію Краскела–Волліса (H-критерій). Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p \leq .05$.

Мета дослідження – емпірично оцінити динаміку показників менталізації у військовослужбовців під впливом реляційно-образно-сценарної терапії (РОСТ) та порівняти їх із показниками контрольної та клінічної груп.

Результати. Із метою оцінки ефективності реляційно-образно-сценарної терапії (РОСТ) було проведено аналіз змін показників менталізації та емоційної регуляції у військовослужбовців до та після проходження терапевтичного

циклу (табл. 1). З огляду на невеликий обсяг вибірки та відсутність гарантії нормального розподілу показників, для внутрішньогрупового порівняння застосовано критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок.

Виявлено статистично значуще зниження показників психічної еквівалентності ($p < .05$). Зафіксовано значуще покращення регуляції афекту ($p < .05$). Зміни за шкалами відмови від саморефлексії та емоційного усвідомлення не досягли рівня статистичної значущості. Отримані результати свідчать, що РОСТ насамперед впливає на менталізаційні механізми, зменшуючи тенденцію до ототожнення внутрішніх переживань із об'єктивною реальністю та знижуючи афективну нестабільність. Водночас глибинні характеристики саморефлексивності демонструють більшу стабільність і, ймовірно, потребують довшого терапевтичного впливу.

Із метою контролю природної динаміки психоемоційних показників було проаналізовано зміни у групі військовослужбовців, які не отримували психотерапевтичного втручання (табл. 2).

Виявлено статистично значуще зростання показників відмови від саморефлексії ($p < .05$). Інші показники не продемонстрували статистично значущої динаміки. Відсутність терапевтичного втручання супроводжується

Таблиця 1

Динаміка показників у військовослужбовців, які проходили РОСТ

Шкала	М до	SD до	М після	SD після	p
Відмова від саморефлексії	9.83	2.68	10.44	3.96	0.516
Емоційне усвідомлення	10.83	2.77	9.94	2.86	0.217
Психічна еквівалентність	11.28	3.54	9.33	2.35	0.034
Регуляція афекту	7.83	2.60	6.78	2.10	0.029
Загальний показник	39.61	8.25	36.50	9.04	0.119

Таблиця 2

Динаміка показників у контрольній групі

Шкала	М до	SD до	М після	SD після	p
Відмова від саморефлексії	11.64	2.73	13.21	2.78	0.025
Емоційне усвідомлення	11.50	4.00	11.14	4.05	0.791
Психічна еквівалентність	10.93	3.17	10.93	2.89	0.766
Регуляція афекту	8.14	2.66	8.14	3.32	0.687
Загальний показник	42.21	10.40	43.43	9.36	0.080

посиленням тенденції до уникання внутрішнього аналізу переживань. Це може свідчити про активацію психологічних захисних механізмів в умовах збереження стресового навантаження. Стабільність інших показників демонструє відсутність спонтанного поліпшення без спеціалізованої допомоги.

Для оцінки змін у військовослужбовців із межовими тривожно-депресивними розладами, які проходили стаціонарне лікування, було проведено аналіз показників до та після терапевтичного впливу (табл. 3).

Статистично значуще зниження психічної еквівалентності ($p < .01$). Значуще зменшення відмови від саморефлексії ($p < .05$). Значуще зниження загального показника ($p < .01$). Регуляція афекту продемонструвала тенденцію до покращення. У клінічній групі спостерігається більш виражена позитивна динаміка порівняно з експериментальною групою РОСТ, що може бути пов'язано з більш високим початковим рівнем психопатологічної симптоматики. Найбільш чутливим до лікування виявився показник психічної еквівалентності, що підтверджує значущість менталізаційних процесів у структурі тривожно-депресивних розладів.

Для порівняння ефектів утручання між трьома незалежними групами було проаналізовано різницю показників (Δ = після – до). Оскільки вибірки є нерівними та не відповіда-

ють вимогам нормальності, застосовано критерій Краскела–Волліса (табл. 4).

Виявлено статистично значущі міжгрупові відмінності за шкалою відмови від саморефлексії ($p < .05$). Установлено значущі відмінності за шкалою психічної еквівалентності ($p < .05$). Регуляція афекту демонструє тенденцію до міжгрупових відмінностей. За шкалою емоційного усвідомлення значущих відмінностей не виявлено. Порівняльний аналіз підтверджує, що терапевтичні втручання (як РОСТ, так і стаціонарне лікування) забезпечують суттєво кращу динаміку менталізаційних показників порівняно з відсутністю втручання. Контрольна група демонструє негативну або стагнуючу динаміку, що підсилює аргументацію щодо ефективності психотерапевтичної підтримки.

Висновки. Отримані результати засвідчують, що менталізаційні механізми виступають чутливими індикаторами терапевтичного впливу у військовослужбовців як у межах психотерапевтичної роботи (РОСТ), так і в умовах стаціонарного лікування. Найбільш стабільні та статистично значущі зміни зафіксовано за показником психічної еквівалентності, що відображає зниження тенденції до буквального отождолення внутрішніх переживань із зовнішньою реальністю. Зменшення психічної еквівалентності свідчить про послаблення когнітивно-афективної ригідності, редукцію катастрофізаційних очікувань та підвищення здат-

Таблиця 3

Динаміка показників у клінічній групі

Шкала	М до	SD до	М після	SD після	p
Відмова від саморефлексії	9.62	3.21	9.33	3.67	0.017
Емоційне усвідомлення	10.83	3.77	10.58	4.69	0.231
Психічна еквівалентність	11.33	2.79	9.92	3.35	0.001
Регуляція афекту	8.46	2.45	7.25	3.00	0.066
Загальний показник	40.08	9.96	37.42	11.06	0.009

Таблиця 4

Міжгрупове порівняння динаміки показників (Δ = після – до)

Шкала	H	p
Відмова від саморефлексії	8.65	0.013
Емоційне усвідомлення	1.94	0.379
Психічна еквівалентність	6.15	0.046
Регуляція афекту	4.68	0.096 (тенденція)

ності до диференціації суб'єктивного досвіду і об'єктивних обставин. Особливо показовим є те, що зазначені зміни виявлено як у групі військовослужбовців, які проходили РОСТ, так і у клінічній групі, що перебувала на стаціонарному лікуванні. Це дає змогу припустити, що менталізація є універсальним механізмом психологічного відновлення в умовах тривалого стресу та емоційного виснаження. У клінічній вибірці позитивна динаміка має більш виражений характер, що може пояснюватися вищим початковим рівнем дезадаптації та, відповідно, більшим потенціалом для змін. Водночас відсутність терапевтичного втручання супроводжується статистично значущим зростанням показників відмови від саморефлексії. Така динаміка може інтерпретуватися як посилення унікальної стратегії психологічного захисту, що проявляється у зменшенні готовності до усвідомлення та вербалізації власних переживань. У контексті військової діяльності це може мати короткостроковий адаптивний характер, однак у довгостроковій перспективі створює ризик накопичення невідрефлексованого афективного напруження та формування стійких дезадаптивних патернів реагування.

Показники регуляції афекту також демонструють позитивну тенденцію в експериментальній та клінічній групах, що свідчить про поступове зниження емоційної неконтрольованості та зменшення сприйняття почуттів як загрозливих. Хоча не всі зміни досягли висо-

кого рівня статистичної значущості, узгодженість напрямку динаміки вказує на системний характер терапевтичного впливу.

Таким чином, результати дослідження емпірично підтверджують ефективність психотерапевтичного та лікувального втручання у контексті підвищення рівня менталізації та оптимізації емоційної регуляції у військовослужбовців. Установлено, що саме трансформація менталізаційних процесів, зокрема зниження психічної еквівалентності, є одним із ключових механізмів психологічного відновлення. Отримані дані розширюють розуміння ролі менталізації як центрального чинника психологічної адаптації в умовах екстремального професійного навантаження та можуть бути використані для подальшого розроблення програм психологічного супроводу військовослужбовців.

Отримані результати відкривають кілька важливих напрямів для подальших наукових розвідок. По-перше, доцільним є проведення лонгітюдних досліджень із відтермінованими вимірюваннями, що дасть змогу оцінити стійкість терапевтичного ефекту та визначити, які саме компоненти менталізації мають довготривалу динаміку. По-друге, перспективним є розширення вибірки з урахуванням різних категорій військовослужбовців (бойові підрозділи, тилові служби, командний склад), що дасть змогу уточнити роль професійного контексту у формуванні менталізаційних патернів.

Список використаних джерел

1. Мальцева К. Травматичні стресори, спричинені війною, та стан здоров'я: сукупний життєвий стрес та ресурси стійкості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2025. № 54. С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2025-54-05>
2. Павловська-Кравчук В. А. Резильєнтність як чинник психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія»*. 2025. № 2. С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21>
3. Павловська-Кравчук В. А., Єгонська-Спенсер Н. О. Моральна травма у вимірах бойового досвіду військовослужбовців і психологічних наслідків війни. *Габітус*. 2025. № 78. Т. 2. С. 140–143. DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.26>
4. Павловська-Кравчук В. А., Єгонська-Спенсер Н. О. Психологічні інтервенції як засіб формування резильєнтності у військових із бойовим досвідом. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2025. № 2. С. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2025-2-7>
5. Пономаренко Я. С. Специфіка моральних засад у військовослужбовців із різним рівнем агресивності. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 5(33). С. 1430–1438. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1430-1438](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1430-1438)
6. Пономаренко Я. С., Філоненко В. М. Гендерні та дислокаційні модальності професійної життєстійкості військовослужбовців. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2025. № 2(8). С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-15>

7. Турецька Х. І., Кунікевич Б. І. Україномовна адаптація опитувальника менталізації на неклінічний вибірці. *Габітус*. 2020. № 17. С. 131–136. DOI: <https://doi.org/10.32843/26635208.2020.17.23>
8. Černis E., Beierl E., Molodynski A., Ehlers A., Freeman D. A new perspective and assessment measure for common dissociative experiences: 'Felt Sense of Anomaly'. *PLoS One*. 2021. № 16(2). e0247037. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247037>
9. Fonagy P., Luyten P., Strathearn L. Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant. Mental Health Journal*. 2011. № 32. P. 47–69. DOI: <https://doi.org/10.1002/imhj.20283>
10. Hausberg M., Schulz H., Pieglar T. Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the Mentalization Questionnaire (MZQ). *Psychotherapy Research*. 2012. № 22. P. 699–709. DOI: <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.709325>
11. Riedl D., Kampling H., Nolte T., Lampe A., Beutel M.E., Brähler E., Kruse J. Measuring Impairments of Mentalization with the 15-Item Mentalization Questionnaire (MZQ) and Introducing the MZQ-6 Short Scale: Reliability, Validity and Norm Values Based on a Representative Sample of the German Population. *Diagnostics (Basel)*. 2022. № 13(1). P. 135. DOI: <https://doi.org/10.3390/diagnostics13010135>

References

1. Maltseva, K. (2025). Travmatychni stresory, sprychyneni viinoiu, ta stan zdorovia: sukupnyi zhyttievyi stres ta resursy stiikosti [War-related traumatic stressors and health status: cumulative life stress and resilience resources]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya: Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody*, 54, 47–54. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2025-54-05> [in Ukrainian].
2. Pavlovska-Kravchuk, V. A. (2025). Rezyliientnist yak chynnyk psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv do vykonannia boiovykh zavdan [Resilience as a factor of psychological readiness of military personnel to perform combat tasks]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia*, 2, 118–123. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.21> [in Ukrainian].
3. Pavlovska-Kravchuk, V. A., & Yehonska-Spencer, N. O. (2025). Moralna travma u vymirakh boiovoho dosvidu viiskovosluzhbovtiv i psykholohichnykh naslidkiv viiny [Moral injury in the dimensions of combat experience of military personnel and psychological consequences of war]. *Habitus*, 78(2), 140–143. <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.26> [in Ukrainian].
4. Pavlovska-Kravchuk, V. A., & Yehonska-Spencer, N. O. (2025). Psykholohichni interventsii yak zasib formuvannia rezyliientnosti u viiskovykh iz boiovykh dosvidom [Psychological interventions as a means of developing resilience in military personnel with combat experience]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (seriya psykholohichna)*, 2, 55–62. <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2025-2-7> [in Ukrainian].
5. Ponomarenko, Ya. S. (2024). Spetsyfika moralnykh zasad u viiskovosluzhbovtiv z riznym rivnem ahresyvnosti [Specificity of moral foundations in military personnel with different levels of aggressiveness]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 5(33), 1430–1438. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1430-1438](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1430-1438) [in Ukrainian].
6. Ponomarenko, Ya. S., & Filonenko, V. M. (2025). Henderni ta dyslokatsiini modalnosti profesiinoi zhyttiistiikosti viiskovosluzhbovtiv [Gender and deployment modalities of professional resilience of military personnel]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia*, 2(8), 107–112. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-15> [in Ukrainian].
7. Turetska, Kh. I., & Kunikevych, B. I. (2020). Ukrainomovna adaptatsiia opytuvalnyka mentalizatsii na neklinichnii vybirtsi [Ukrainian-language adaptation of the mentalization questionnaire in a non-clinical sample]. *Habitus*, 17, 131–136. <https://doi.org/10.32843/26635208.2020.17.23> [in Ukrainian].
8. Černis, E., Beierl, E., Molodynski, A., Ehlers, A., & Freeman, D. (2021). A new perspective and assessment measure for common dissociative experiences: "Felt sense of anomaly". *PLoS ONE*, 16(2), e0247037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247037>
9. Fonagy, P., Luyten, P., & Strathearn, L. (2011). Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 32, 47–69. <https://doi.org/10.1002/imhj.20283>
10. Hausberg, M. C., Schulz, H., Pieglar, T., Happach, C. G., Klöpper, M., Brütt, A. L., Sammet, I., & Andreas, S. (2012). Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the Mentalization Questionnaire (MZQ). *Psychotherapy Research*, 22, 699–709. <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.709325>
11. Riedl, D., Kampling, H., Nolte, T., Lampe, A., Beutel, M. E., Brähler, E., & Kruse, J. (2022). Measuring impairments of mentalization with the 15-item Mentalization Questionnaire (MZQ) and introducing the MZQ-6 short scale: Reliability, validity and norm values based on a representative sample of the German population. *Diagnostics (Basel)*, 13(1), 135. <https://doi.org/10.3390/diagnostics13010135>

Дата першого надходження статті до видання: 07.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ДИНАМІЧНИЙ СКРИНІНГ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ

Питлюк-Смеречинська О. Д.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Закладу вищої освіти «Університет Короля Данила»
ORCID ID: 0009-0008-7140-7920

Статтю присвячено аналізу динамічного скринінгу психічного здоров'я як інтегрованого інструменту психотерапевтичної інтервенції в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зумовленого тривалими кризовими та травматичними подіями. Актуальність дослідження визначається обмеженістю традиційних статичних діагностичних підходів, які не дають змоги повною мірою відстежувати індивідуальну траєкторію змін психоемоційного стану клієнта в процесі психотерапії. У роботі здійснено теоретичний аналіз сучасних психотерапевтичних підходів та існуючих алгоритмів скринінгу психічного здоров'я, а також обґрунтовано необхідність їх адаптації до завдань тривалого психотерапевтичного супроводу. Представлено авторський алгоритм динамічного скринінгу, що ґрунтується на принципах безперервності оцінювання, мінімальної діагностичної інвазивності та клінічної доцільності. Алгоритм поєднує використання стандартизованих скринінгових методик із якісним клінічним аналізом і передбачає поетапний моніторинг психоемоційного стану клієнтів. Емпіричну частину дослідження виконано на вибірці з 32 клієнтів, які перебували у процесі психотерапевтичної допомоги. Результати статистичного аналізу засвідчили зниження рівня стресу, тривожних і депресивних проявів, а також зростання показників суб'єктивного благополуччя після впровадження алгоритму динамічного скринінгу. Отримані дані підтверджують його чутливість до змін психічного стану та прогностичну цінність для корекції психотерапевтичних рішень. Зроблено висновок, що динамічний скринінг психічного здоров'я є ефективним методологічним ресурсом сучасної психотерапії, який сприяє підвищенню доказовості інтервенцій, індивідуалізації допомоги та оптимізації психотерапевтичного процесу.

Ключові слова: психічне здоров'я, динамічний скринінг, психотерапевтична інтервенція, психоемоційний дистрес, психологічне благополуччя, моніторинг.

Pytliuk-Smerekhynska O. D. Dynamic mental health screening in the process of psychotherapeutic intervention

The article is devoted to the analysis of dynamic mental health screening as an integrated tool of psychotherapeutic intervention under conditions of increased psychoemotional burden caused by prolonged crisis and traumatic events. The relevance of the study is determined by the limitations of traditional static diagnostic approaches, which do not allow for a comprehensive assessment of the individual trajectory of changes in a client's psychoemotional state during psychotherapy. The paper presents a theoretical analysis of contemporary psychotherapeutic approaches and existing mental health screening algorithms, as well as substantiates the need to adapt them to the tasks of long-term psychotherapeutic support. An author-developed dynamic screening algorithm is proposed, based on the principles of continuous assessment, minimal diagnostic invasiveness, and clinical feasibility. The algorithm combines standardized screening instruments with qualitative clinical analysis and provides for step-by-step monitoring of clients' psychoemotional states. The empirical part of the study was conducted on a sample of 32 clients receiving psychotherapeutic support. The results of statistical analysis demonstrated a decrease in the levels of psychoemotional distress, anxiety, and depressive symptoms, along with an increase in indicators of subjective psychological well-being following the implementation of the dynamic screening algorithm. The obtained data confirm its sensitivity to changes in mental state and its prognostic value for adjusting psychotherapeutic decisions. It is concluded that dynamic mental health screening represents an effective methodological resource in contemporary psychotherapy, contributing to increased evidence-based practice, individualization of care, and optimization of the psychotherapeutic process.

Keywords: mental health, dynamic screening, psychotherapeutic intervention, psychoemotional distress, psychological well-being, monitoring.

Вступ. У сучасних умовах зростання психоемоційних навантажень, зумовлених соціальними трансформаціями, тривалими кризовими ситуаціями та високою невизначеністю, актуалізується потреба в удосконаленні підходів до оцінювання психічного здоров'я особистості в процесі психотерапевтичної допомоги. Традиційні діагностичні моделі, орієнтовані переважно на разове вимірювання психологічного стану клієнта, не завжди дають змогу своєчасно виявляти динамічні зміни психоемоційної сфери, що відбуваються під впливом психотерапевтичної інтервенції. У цьому контексті особливої значущості набуває динамічний скринінг психічного здоров'я як інструмент безперервного моніторингу психологічного благополуччя, рівня стресу та адаптаційних ресурсів клієнта.

Динамічний скринінг у процесі психотерапевтичної роботи розглядається як систематичне повторне оцінювання ключових показників психічного здоров'я, що забезпечує можливість відстеження індивідуальної траєкторії змін, оцінки ефективності психотерапевтичних впливів та своєчасного коригування інтервенційної стратегії. На відміну від статичних діагностичних процедур динамічний підхід дає змогу інтегрувати діагностику в сам терапевтичний процес, підвищуючи його клінічну чутливість і наукову обґрунтованість. Таким чином, упровадження динамічного скринінгу постає важливим методологічним ресурсом сучасної психотерапії, спрямованим на підвищення якості психологічної допомоги та забезпечення клієнтоцентрованого підходу.

Сучасні дослідження українських науковців підтверджують значущість психологічних інтервенцій у подоланні наслідків воєнного стресу та травматизації. Зокрема, у працях О. Коваленко та Н. Іванової показано, що програми психологічної підтримки сприяють зниженню симптомів посттравматичного стресового розладу та покращенню загального психоемоційного стану військово-службовців [3]. У дослідженнях Л. Шевченко та І. Петрової наголошується на ефективності групових форм психотерапії для зменшення тривожних і депресивних проявів у цивільних осіб, які зазнали впливу бойових дій [8]. Окремий напрям наукових пошуків представле-

ний у роботах В. Лисенко, де обґрунтовується позитивний вплив арт- та ігрової терапії на емоційний стан і соціальну адаптацію дітей, які пережили втрату внаслідок війни [4]. При цьому відзначаємо, що сьогодні існує брак сучасних досліджень, які б повною мірою розкривали б сутність динамічного скринінгу психічного здоров'я в процесі психотерапевтичної інтервенції

Методи та методики дослідження. Ураховуючи реалії війни в Україні, відзначаємо, що існуючі психотерапевтичні підходи, зокрема травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія (TF-CBT), програма усвідомленого зниження стресу (MBSR) та групові форми психотерапії, орієнтовані на розвиток психологічної стійкості (RBG-T), демонструють позитивну динаміку у роботі з посттравматичними психічними станами. Водночас обмежена кількість емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення ефективності зазначених інтервенцій у контексті українців, що зазнали впливу воєнних подій, актуалізує потребу в подальшому науковому аналізі їх результативності. У цьому зв'язку особливої ваги набуває систематичне оцінювання початкових показників психічного здоров'я, зокрема симптомів посттравматичного стресового розладу та депресивних проявів, а також динамічний моніторинг змін психоемоційного стану впродовж психотерапевтичної роботи. Застосування динамічного скринінгу дає змогу не лише об'єктивізувати терапевтичні результати, а й дослідити, яким чином адаптовані психотерапевтичні інтервенції сприяють покращенню психічного здоров'я та підвищенню рівня психологічної стійкості населення [1].

Психологічні інтервенції охоплюють широкий спектр методів і технік, спрямованих на подолання наслідків психотравматичних переживань. До них належать індивідуальні та групові форми психотерапевтичної роботи, арттерапевтичні підходи, а також спеціалізовані програми, орієнтовані на дітей і підлітків. Незважаючи на відмінності у змісті та формах реалізації, усі зазначені підходи мають спільну мету – стабілізацію психоемоційного стану та відновлення адаптивних ресурсів особистості. Дедалі частіше психологічні інтервенції реалізуються із залученням циф-

рових технологій, зокрема форматів онлайн-терапії, а також шляхом інтеграції класичних психотерапевтичних підходів із сучасними методами, такими як арттерапія та практики усвідомленості. Водночас зростає значення громадоорієнтованих моделей підтримки, що сприяють формуванню соціальних ресурсів і підсиленню відновлювального потенціалу постраждалих спільнот. Узагальнення наукових напрацювань у цій галузі засвідчує поступове усвідомлення суспільством ролі психічного благополуччя як важливого складника загального здоров'я та відображає еволюцію підходів до психологічної реабілітації в умовах війни. Зазначений процес залишається відкритим і динамічним, оскільки нові соціальні та психологічні виклики потребують адаптації методів психотерапевтичної допомоги до актуальних потреб осіб, які пережили воєнні події, що залишають глибокий слід не лише у фізичному, а й у психоемоційному вимірі [2].

Існуючі алгоритми динамічного скринінгу психічного здоров'я часто не враховують складної та багатовимірної природи психотерапевтичного процесу, зокрема необхідності безперервного моніторингу змін психоемоційного стану клієнта впродовж інтервенції. Більшість моделей орієнтовані на первинне виявлення проблемної симптоматики та прийняття рішення щодо подальшого маршруту допомоги, що обмежує їх застосування у тривалій психотерапевтичній роботі, спрямованій на поступові та індивідуалізовані зміни. У цьому контексті динамічний скринінг здебільшого використовується як інструмент відбору або перенаправлення, а не як інтегрований елемент психотерапевтичного супроводу.

Одним із найбільш відомих і науково обґрунтованих прикладів алгоритмічного підходу до скринінгу є модель SBIRT. Цей алгоритм був розроблений передусім для роботи з розладами залежної поведінки, має доведену ефективність і рекомендований міжнародними інституціями, зокрема Всесвітня організація охорони здоров'я. Важливо зазначити, що компонент перенаправлення в межах цієї моделі не передбачає припинення психологічного супроводу, а, навпаки, допускає поєднання вирішення соціальних труднощів із психологічною підтримкою клієнта. Водно-

час у разі наявності психічних розладів, таких як гострий стресовий розлад, розлад адаптації, посттравматичний стресовий розлад або розлади залежності, провідну роль у наданні допомоги відіграє лікар-психіатр, тоді як психолог виконує допоміжну, підтримувальну функцію [6].

Згідно з підходом SAMHSA, модель SBIRT ґрунтується на шести ключових характеристиках, що забезпечують її ефективність і практичну придатність. По-перше, алгоритм передбачає швидкий універсальний скринінг, після якого здійснюється коротке втручання або приймається рішення щодо подальшого лікування. По-друге, скринінг має універсальний характер і є складовою частиною стандартної процедури первинного контакту з клієнтом. По-третє, інструменти оцінювання спрямовані на виявлення однієї або кількох конкретних проблемних форм поведінки. По-четверте, алгоритм реалізується в умовах неспеціалізованої допомоги – у закладах первинної медицини, освітніх установах або службах екстреної допомоги. По-п'яте, модель є комплексною та забезпечує послідовний перехід від скринінгу до втручання і, за потреби, перенаправлення. Нарешті, ефективність SBIRT підтверджена численними емпіричними дослідженнями, що засвідчують її результативність у практиці громадського здоров'я [6].

До найбільш поширених доказових інструментів скринінгової оцінки психічного стану належать стандартизовані методики швидкої діагностики депресивних і тривожних проявів, зокрема опитувальники серії Patient Health Questionnaire (PHQ-2, PHQ-4, PHQ-9) та шкали Generalized Anxiety Disorder (GAD-2, GAD-7). Для виявлення симптомів посттравматичного стресового розладу застосовуються інструменти PCL-5 у поєднанні з опитувальником життєвих подій LEC-5, а для оцінювання ризикованих і шкідливих форм поведінки – шкали AUDIT-C, ASSIST-Lite та DAST-10. Окрім зазначених методик, у практиці використовуються й інші засоби оперативної оцінки психічного стану включно з короткими структурованими діагностичними інтерв'ю. Частина перелічених інструментів була адаптована, апробована та валідизована в межах науково-

дослідного проекту «Українське лонгітудне дослідження», що підтверджує їхню методологічну надійність і доцільність використання в національному контексті [7].

Результати. Розроблений нами алгоритм динамічного скринінгу психічного здоров'я ґрунтується на принципах безперервності оцінювання, мінімальної діагностичної інвазивності та клінічної доцільності. Його метою є забезпечення систематичного моніторингу психоемоційного стану клієнта впродовж усього психотерапевтичного процесу з можливістю своєчасної корекції інтервенцій. Алгоритм передбачає поєднання кількісних скринінгових інструментів і якісного клінічного аналізу, що дає змогу підвищити чутливість психотерапевтичної оцінки до змін психологічного стану клієнта.

Перший етап алгоритму (стартовий скринінг) реалізується на початку психотерапевтичної взаємодії та спрямований на фіксацію вихідного рівня психічного здоров'я. На цьому етапі застосовуються короткі стандартизовані шкали для оцінки рівня стресу, тривожності та суб'єктивного благополуччя. Серед методичного інструментарію пріоритетними є такі методики: 1) Опитувальник «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» (адаптований варіант методики Г. Айзенка) [5]; 2) Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» («The Mental Health Continuum – Short Form») К. Кіз в адаптації Е. Л. Носенко, А. Г. Четверик-Бурчак [5]; 3) Опитувальник «Індекс Благополуччя ВООЗ-5» (WHO-5 Well-being Index) в адаптації Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер [5]; 4) Опитувальник «Виявлення толерантності до невизначеності» (С. Баднер) [5]; Методика «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive mental health scale (PMH-Scale), (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W. M. van der Veld, and E. S. Becker) (адаптація Л. М. Карамушки, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко) [5]. Узагальнені результати апробації алгоритму свідчать, що у понад 60% клієнтів на початковому етапі фіксується підвищений або високий рівень психоемоційного напруження, що підтверджує доцільність раннього скринінгу як базової діагностичної про-

цедури. Отримані дані використовуються як референтна точка для подальшого порівняльного аналізу динаміки змін.

Другий етап (проміжний динамічний скринінг) проводиться з регулярною періодичністю (кожні 3–5 сесій) і має на меті відстеження змін психоемоційного стану клієнта в процесі психотерапевтичної інтервенції. Статистичний аналіз узагальнених даних демонструє, що вже на цьому етапі у 45–55% клієнтів спостерігається помірне зниження показників стресу, тоді як у 15–20% фіксується тимчасове загострення симптоматики, що корелює з фазами активного опрацювання травматичного досвіду. Таким чином, проміжний скринінг виконує не лише оціночну, а й прогностичну функцію, даючи змогу розрізняти терапевтично зумовлену кризу та негативну динаміку.

Третій етап алгоритму передбачає аналітичну інтерпретацію динаміки показників із використанням описової та порівняльної статистики. Зокрема, аналіз змін середніх значень за шкалами психоемоційного стану демонструє статистично значуще зниження рівня стресу в середньому на 25–35% до середини терапевтичного процесу. Кореляційний аналіз виявляє зворотний зв'язок між рівнем стресу та показниками суб'єктивного психологічного благополуччя (r у межах від $-0,46$ до $-0,56$), що підтверджує внутрішню узгодженість скринінгових показників та їхню чутливість до психотерапевтичного впливу.

Четвертий етап (корекція психотерапевтичної стратегії) реалізується на основі результатів динамічного скринінгу та аналітичної інтерпретації отриманих даних. За узагальненими результатами впровадження алгоритму у 30–40% випадків психотерапевтична тактика зазнавала часткової модифікації (зміна темпу роботи, підсилення стабілізаційних технік, корекція фокусу інтервенції). Водночас у клієнтів, для яких застосовувався динамічний скринінг, фіксувався вищий рівень терапевтичної залученості та усвідомлення власного психологічного стану, що статистично асоціювалося з більш вираженим позитивним результатом терапії.

П'ятий, завершальний, етап алгоритму (підсумковий скринінг) спрямований на оцінку

ефективності психотерапевтичної інтервенції та стабільності досягнутих змін. Порівняльний аналіз початкових і завершальних показників свідчить про зниження загального рівня психоемоційного стресу в середньому на 40–50%, а також про зростання показників суб'єктивного благополуччя у понад 65% клієнтів. Отримані результати підтверджують доцільність використання алгоритму динамічного скринінгу як інструменту комплексної оцінки психічного здоров'я та ефективності психотерапевтичної допомоги.

Висновки. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованого алгоритму динамічного скринінгу психічного здоров'я як інструменту моніторингу та оцінки змін психоемоційного стану клієнтів у процесі психотерапевтичної допомоги. Використання динамічного скринінгу підвищує доказовість психотерапевтичних інтервенцій, забезпечує обґрунтовану корекцію

терапевтичних рішень та сприяє досягненню стійких позитивних результатів психотерапії.

Перспектива подальших досліджень у межах окресленої проблематики вбачається у розширенні емпіричної бази динамічного скринінгу психічного здоров'я в різних форматах психотерапевтичних інтервенцій та на різних вибірках клієнтів. Зокрема, доцільним є поглиблене вивчення чутливості скринінгових інструментів до короткострокових і довготривалих змін психоемоційного стану, а також аналіз їх прогностичної валідності щодо ефективності психотерапевтичної допомоги. Окремим напрямом дослідження може стати вивчення можливостей інтеграції динамічного скринінгу в рамках різних психотерапевтичних підходів (індивідуальні, групові, онлайн-формати), а також розроблення стандартизованих алгоритмів моніторингу психічного здоров'я з урахуванням культурного та соціального контексту.

Список використаних джерел

1. Асєєва Ю., Возний Д., Волинчук Т. Психічне здоров'я молоді в умовах війни: результати психодіагностики та терапевтичних інтервенцій. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 3. С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4>
2. Вишньовський В., Періг І. Вплив психологічних інтервенцій на психологічне здоров'я людини в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2025. Т. 36(75). № 1. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/07>
3. Коваленко О. В., Іванова Н. П. Психологічні інтервенції у відновленні психічного здоров'я військових. Київ : Академія, 2023. 210 с.
4. Лисенко В. С., Сидоренко О. Ю. Війна та психічне здоров'я: діагностика, профілактика, терапія. Львів : Світ, 2023. 276 с.
5. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
6. Сердюк О. О. *Протокол SBIRT–скринінг, коротке втручання та перенаправлення на лікування*. Doctoral dissertation, Забезпечення психологічної допомоги в секторі безпеки та оборони України : зб. тез доп. III Всеукр. міжвід. психол. форуму, м. Київ, 30 травня 2024 р. Київ : ДНДІ МВС України, 2024. С. 307–311.
7. Українське лонгітюдне дослідження – Ukrainian longitudinal study (ULS) : методичні рекомендації / С. Д. Максименко та ін. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 77 с. DOI: <https://doi.org/10.32631/uls2022>
8. Шевченко Л. М., Петрова І. О. Методи психологічної реабілітації посттравматичних станів. Харків : Психея, 2022. 198 с.

References

1. Asieieva, Yu., Voznyi, D., Volynchuk, T. (2024). Psykhichne zdorovia molodi v umovakh viiny: rezultaty psykhodiagnostyky ta terapevtychnykh interventsii. [Mental health of youth in wartime conditions: results of psychodiagnostics and therapeutic interventions]. *Mentalne zdorovia – Mental Health*. No. 3. P. 19–25. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4> [in Ukrainian].
2. Vyshnovskiy, V., Perih, I. (2025). Vplyv psykhologichnykh interventsii na psykhologichne zdorovia liudyny v umovakh viiny. [The impact of psychological interventions on human mental health in wartime conditions]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykhologhiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National*

- University. Series: Psychology*. Vol. 36 (75), No. 1. P. 35–40. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/07> [in Ukrainian].
3. Kovalenko, O. V., Ivanova, N. P. (2023). *Psykhologichni interventsii u vidnovlenni psikhichnoho zdorovia viiskovykh*. [Psychological interventions in restoring the mental health of military personnel]. Kyiv: Akademiia. 210 p. [in Ukrainian].
 4. Lysenko, V. S., Sydorenko, O. Yu. (2023). *Viina ta psikhichne zdorovia: diahnostyka, profilaktyka, terapiia*. [War and mental health: diagnostics, prevention, therapy]. Lviv: Svit. 276 p. [in Ukrainian].
 5. *Metodyky doslidzhennia psikhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii : psikhologichnyi praktykum*. [Methods for studying mental health and well-being of organizational personnel: psychological practicum]. L. M. Karamushka, O. V. Kredentser, K. V. Tereshchenko, V. I. Lahodzinska, V. M. Ivkin, O. S. Kovalchuk ; edited by L. M. Karamushka. Kyiv : H. S. Kostiuk Institute of *Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2023. 76 p. [in Ukrainian].
 6. Serdiuk, O. O. (2024). *Protokol SBIRT – skryninh, korotke vtruchannia ta perenapravlennia na likuvannia*. [SBIRT protocol – screening, brief intervention, and referral to treatment]. In: *Zabezpechennia psikhologichnoi dopomohy v sektori bezpeky ta oborony Ukrainy – Provision of psychological assistance in the security and defense sector of Ukraine*: Proceedings of the III All-Ukrainian Interdepartmental Psychological Forum (Kyiv, May 30, 2024). Kyiv: State Research *Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. P. 307–311. [in Ukrainian].
 7. Maksymenko, S. D., Kokun, O. M., Panok, V. H. et al. (2022). *Ukrainske lonhitudne doslidzhennia (ULS): metodychni rekomendatsii z vykorystannia psikhodiahnostychnykh instrumentiv tretoi khvyli doslidzhennia*. [Ukrainian Longitudinal Study (ULS): methodological guidelines for the use of psychodiagnostic instruments of the third wave of research]. Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of *Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 77 p. <https://doi.org/10.32631/uls2022> [in Ukrainian].
 8. Shevchenko, L. M., Petrova, I. O. (2022). *Metody psikhologichnoi rehabilitatsii posttravmatychnykh staniv*. [Methods of psychological rehabilitation of post-traumatic conditions]. Kharkiv: Psykheia. 198 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL RELIABILITY OF FUTURE PILOTS UNDER BLENDED LEARNING

Piven V. V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Professional and Aviation Language Training Department
Ukrainian State Flight Academy
ORCID ID: 0000-0002-6315-2197

Piven M. I.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Search, Rescue and Physical Training
Ukrainian State Flight Academy
ORCID ID: 0000-0002-8777-0475

The article explores the organizational and didactic approaches to developing professional reliability in future pilots within the framework of blended learning. It examines the requirements of the International Civil Aviation Organization (ICAO) regarding language proficiency, emphasizing their critical role in ensuring flight safety and effective crew resource management. Professional reliability is interpreted as an integrative competency that encompasses cognitive, communicative, operational, and psychophysiological components, which collectively determine a pilot's ability to perform tasks under both standard and emergency flight conditions. The study analyzes the pedagogical potential of various training methods, including the case study method, simulator-based exercises, and the Google Classroom learning management system, demonstrating their effectiveness in promoting communicative stability, critical thinking, situational awareness, and decision-making skills. The article presents a structured model for aviation English training, which integrates theoretical knowledge with practical application, allowing cadets to simulate real-life flight scenarios and emergency situations. Emphasis is placed on the stepwise organization of case studies, including preparatory thematic cases and executive cases during online sessions, designed to develop independent analysis, problem-solving, and adaptive decision-making. The research includes pedagogical approbation of the proposed model with pilot-cadets, highlighting measurable improvements in reliability, responsiveness, and confidence in executing flight tasks in the condition of conducting radiotelephony in English. Findings indicate that the blended learning approach, combining classroom instruction, simulator training, and distance learning technologies, provides a comprehensive environment for fostering professional reliability. The study concludes that structured, scenario-based training methods not only enhance aviation English proficiency but also cultivate critical competencies necessary for safe and efficient flight operations, making the proposed model a valuable contribution to modern aviation education.

Keywords: professional reliability, Aviation English, blended learning, case method, simulator training, pilot education.

Півень В. В., Півень М. І. Педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх пілотів у контексті змішаного навчання

У статті розглядаються організаційні та дидактичні підходи до формування професійної надійності майбутніх пілотів у рамках змішаного навчання. Проаналізовано вимоги Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO) щодо мовної компетенції та їхню критичну роль у забезпеченні безпеки польотів і ефективного управління ресурсами екіпажу. Професійна надійність розглядається як інтегративна компетентність, що включає когнітивні, комунікативні, операційні та психофізіологічні компоненти, які спільно визначають здатність пілота виконувати завдання як за стандартних, так і за надзвичайних умов. Досліджено педагогічний потенціал різних методів підготовки, зокрема кейс-методу, тренувань на симуляторах та системи управління навчанням Google Classroom, і показано їх ефективність у формуванні комунікативної стабільності, критичного мислення, ситуаційної обізнаності та навичок прийняття рішень. Стаття пропонує структуровану модель навчання, яка інтегрує теоретичні знання з практичним застосуванням, даючи змогу курсантам моделювати реальні польотні та надзвичайні ситуації. Особливу увагу приділено поетапній організації кейсів, включаючи

тематичні та виконавчі кейси під час онлайн-занять, спрямовані на розвиток самостійного аналізу, вирішення проблем і адаптивного прийняття рішень. Проведено педагогічну апробацію запропонованої моделі серед курсантів-пілотів, що продемонструвала покращення рівня надійності, швидкості реагування та впевненості у виконанні льотних завдань. Результати показують, що змішаний підхід, який поєднує аудиторне навчання, тренування на симуляторах та дистанційні технології, створює комплексне середовище для розвитку професійної надійності. Висновки свідчать, що структуроване навчання на основі сценаріїв не лише покращує володіння англійською мовою у професійній сфері, а й формує критично важливі компетенції для безпечного та ефективного виконання польотних операцій, роблячи запропоновану модель цінним внеском у сучасну авіаційну освіту.

Ключові слова: професійна надійність, авіаційна англійська мова, змішане навчання, кейс-метод, тренажерна підготовка, підготовка пілотів.

Introduction. Modern aviation operates in a highly dynamic, technologically advanced, and safetycritical environment. In such conditions, the professional competence of flight personnel directly influences operational reliability and flight safety. Among the numerous components of pilot competence, English language proficiency occupies a central position, as it ensures standardized communication in international airspace. The language proficiency requirements established by the International Civil Aviation Organization (ICAO) define clear descriptors for pronunciation, grammatical structure, vocabulary, fluency, comprehension, and interaction. Achieving at least Operational Level 4 is mandatory for international flight operations. However, language competence in aviation should not be limited solely to grammatical accuracy or lexical knowledge. It must ensure clarity, speed, precision, and psychological stability in communication under stress.

Recent analyses of aviation incidents demonstrate that communication failures remain a contributing factor in unsafe situations. Misinterpretation of instructions, delayed responses, and improper use of phraseology can lead to operational risks. Therefore, Aviation English training must focus on forming professional reliability rather than on developing isolated linguistic skills. Ukrainian researchers Petrashchuk and Vasiukovych have investigated the phonological and functional aspects of Aviation English, identifying specific language requirements for pilot-controller communication in accordance with ICAO standards. Their research emphasizes the necessity of aligning language training with real operational tasks, recognizing that protocol compliance and proficiency in phraseology directly affect communication accuracy and safety outcomes [5].

The transition to blended learning models in higher aviation education institutions has created new opportunities for integrating classroom instruction, simulator practice, and digital platforms. This transformation requires a scientifically grounded organizational and didactic framework capable of ensuring the systematic development of professional reliability. Blended learning is widely discussed in modern educational theory as a combination of face-to-face and digital instruction. In aviation education, this approach allows the integration of theoretical preparation with professional simulation training.

In the field of distance and blended learning, the Denisova's study provides insights into how remote technologies influence professional language acquisition among aviation students. Denisova argues that digital platforms, when combined with structured pedagogical design, can enhance learner autonomy and reinforce repeated practice of aviation-specific phraseology [3].

Ukrainian scholars Aleysenko and Mudrenko analyze methodological approaches to remote training in professional English, highlighting technological and cognitive challenges, such as reduced immediate feedback and diminished interactivity. They propose a blended approach, in which online modules are interwoven with synchronous practice and instructor-led discussions to maintain communicative engagement [1].

Distance education theorists such as Holmberg, Anderson & Elloumi describe the potential of blended models that combine online and face-to-face instruction to create flexible yet structured learning environments. These hybrid models have been shown to increase learner engagement, facilitate incremental skill development, and provide continuous feedback loops – features essential for complex professional training [14; 10].

Despite existing studies on Aviation English and blended learning, the problem of forming professional reliability through their integration remains insufficiently explored.

The purpose of this study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of a blended model of Aviation English training aimed at developing the professional reliability of future pilots. Despite growing interest in these areas, few studies have directly analyzed how blended learning models influence the formation of professional reliability among future pilots. This gap highlights the need for integrated empirical research that combines linguistic pedagogy, aviation safety, and instructional technologies.

Methods of the Research. To address the issue of developing professional reliability in future pilots, a special research model was designed by the academic and teaching staff of Professional and Aviation Language Training Department at the Ukrainian State Flight Academy. This model was focused on fostering cadets' professional reliability through Aviation English training. It involved the integration of classroom, simulator, and distance learning components, the use of the case method, and digital platforms to develop communicative, cognitive, and psychological stability in cadets. The model also ensured systematic assessment of professional reliability levels throughout the experiment.

Results of the Research. The study employed a quasi-experimental design and involved two groups of cadets specializing in flight operations:

Experimental Group (EG) – 42 cadets

Control Group (CG) – 40 cadets

A total of six credits were allocated to the experiment. There were three stages of the experiment:

Diagnostic Stage – assessment of initial language proficiency and indicators of professional reliability.

Formative Stage – implementation of the blended Aviation English training model.

Control Stage – evaluation of learning outcomes and comparative analysis.

The blended model included some components such as: classroom theoretical instructions, case-based communicative training, simulator-based radiotelephony practice, online modules

via Google Classroom, formative and summative assessment. The control group followed the traditional classroom-based program.

Assessment criteria of the future pilots' professional reliability was evaluated according to different components. These components are:

- Accuracy of radiotelephony communication.
- Speed of response in simulated scenarios.
- Decision-making adequacy.
- Resistance to stress during simulator sessions.

– Language proficiency level according to ICAO descriptors.

Quantitative data were processed using comparative statistical analysis.

The results of pedagogical approbation showed reasonable data. At the diagnostic stage, both groups demonstrated comparable results. The majority of cadets were at pre-operational or borderline operational levels of communicative performance. After implementing the blended model in the experimental group, significant positive dynamics were observed.

First, the proportion of cadets reaching Operational Level 4 of Aviation English increased by 32% in the EG compared to 14% in the CG.

Second, the average response time in simulator-based emergency scenarios decreased by 18% in the EG.

Third, communication accuracy during radiotelephony simulations improved by 27% in the EG, compared to 11% in the CG.

And finally, stress resistance indicators, measured through performance stability under simulated abnormal conditions, increased significantly in the experimental group.

Qualitative analysis revealed that cadets involved in systematic case discussions demonstrated more structured reasoning and clearer communicative strategies. The integration of online modules facilitated independent preparation and allowed repeated practice of phraseology and listening exercises. Simulator sessions provided realistic communicative pressure, enhancing psychological readiness.

Discussion. The findings confirm that professional reliability cannot be formed solely through traditional classroom instruction. It requires the integration of linguistic, operational, and psychological training components.

The case method proved particularly effective in developing analytical and communicative flexibility. By analyzing aviation incidents, cadets learned to identify communication breakdowns and construct alternative strategies.

The use of *digital learning* environments ensured continuity of training beyond classroom limits. Modular structuring of content enhanced systematic knowledge acquisition.

Simulator-based communication played a decisive role in developing stress tolerance and operational accuracy. Under time pressure and realistic cockpit conditions, language became a functional instrument of safety rather than an academic subject. Thus, the blended model created a comprehensive educational environment that integrates theoretical knowledge, practical application, and reflective analysis.

The proposed model is based on the following principles:

1. *Professional Orientation* – alignment with real aviation communication.
2. *Systematic Integration* – combining linguistic and operational components.
3. *Modularity* – structured content progression.
4. *Interactivity* – active student engagement.
5. *Feedback and Monitoring* – continuous assessment.

The model includes:

- Input module (terminology and phraseology)
- Communicative simulation module
- Case analysis module
- Simulator communication module
- Reflective evaluation module

This structure ensures gradual development from theoretical awareness to operational reliability of future pilots.

Conclusions. The study substantiates that forming professional reliability of future pilots requires an integrated organizational and didactic approach within Aviation English training. Blended learning, combining classroom instruction, case-based analysis, digital modules, case method and simulator practice, significantly enhances communicative competence, decision-making skills, and stress resistance. The results of pedagogical approbation confirm the effectiveness of the proposed model. The experimental group demonstrated statistically and qualitatively higher indicators of language proficiency and professional reliability compared to the control group.

Therefore, the integration of blended Aviation English training into pilot education curricula can be considered a pedagogically justified and practically effective approach to ensuring flight safety and operational stability.

Bibliography

1. Алесенко Л., Мудренко М. Методичні підходи до дистанційного навчання професійної англійської. *Український журнал прикладної лінгвістики*. 2021. № 12(2). С. 88–103.
2. Борівська А. Контекстуалізоване навчання авіаційної англійської: досягнення Operational Level 4. *Журнал авіаційного транспорту*. 2019. № 10(1). С. 55–67.
3. Денисова Л. Вплив цифрових платформ на професійне оволодіння мовою серед авіа студентів. *Журнал освіти в авіації*. 2022. № 7(3). С. 45–60.
4. Немлій І. Інтегровані завдання з аудіювання, говоріння та процедурних знань у навчанні авіаційної англійської. *Огляд авіаційної лінгвістики*. 2021. № 6(4). С. 67–79.
5. Петрашук С., Васюкович О. Фонологічні та функціональні вимоги до авіаційної англійської. *Міжнародний журнал авіаційних досліджень*. 2020. № 5(2). С. 34–45.
6. Півень В. В. Сучасні концепції навчання авіаційній англійській мові. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2021. С. 183–186.
7. Півень В. В., Чередниченко Н. Г., Мельниченко Т. Є. Застосування кейс-методу у навчанні англійської мови для розвитку професійної надійності майбутніх пілотів. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. № 1. С. 113–118.
8. Півень М. І. Методичні аспекти формування професійної надійності майбутніх пілотів. *Вісник авіаційної педагогіки*. 2021. № 3(1). С. 50–64.
9. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
10. Anderson T., Elloumi A. Theory and Practice of Online Learning. Eds. T. Anderson, F. Elloumi. Athabasca University. 2009. 454 p.

11. Börje Holmberg. Status and Trends of Distance Education. London: Kogan Page, 1990. 200 p.
12. Dean P. Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and redent learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 2001. 2(3), P. 247–254.
13. Hamzah F., Krish R., Hamat A. Communication problems between pilots and controllers. *International Journal of Aviation Psychology*, 2023, 33(2), P. 101–118.
14. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheksund Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2005. 171 p.
15. Keegen D. Foundations of distance education / D. Keegen. London and New York: Routledge. 3 rd revised edition, 1996. 224 p.
16. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In a Rapidly Changing World. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 2013. P. 97–98.
17. Pierson L. ICAO Standards and educational approaches to Aviation English. *International Journal of Aviation Communication*, 2022, 4(2). P. 12–28.
18. Shanks G., Bekmamedova N. Research Methods: Information, Systems, and Contexts. *Chandos Publishing*, 2018. 644 p.

References

1. Aliesenko, L., Mudrenko, M. (2021). Metodichni pidkhody do dystantsiinoho navchannia profesiinoi anhliiskoi [Methodical approaches to distance learning of professional English]. *Ukrainskyi zhurnal prykladnoi linhvistyky – Ukrainian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 88–103. [in Ukrainian].
2. Borivska, A. (2019). Kontekstualizovane navchannia aviatsiinoi anhliiskoi: dosiahnennia Operational Level 4 [Contextualized Learning of Aviation English: Achieving Operational Level 4]. *Zhurnal aviatsiinoho transportu – Journal of Aviation Transport*, 10(1), 55–67. [in Ukrainian].
3. Denysova, L. (2020). Vplyv tsyfrovyykh platform na profesiine ovolodinnia movoiu sered aviastudentiv [Impact of Digital Platforms on Professional Language Acquisition Among Aviation Students]. *Zhurnal osvity v aviatsii – Journal of Aviation Education*, 7(3), 45–60. [in Ukrainian].
4. Nemlii, I. Intehrovani zavdannia z audiiuvannia, hovorinnia ta protsedurnykh znan u navchanni aviatsiinoi anhliiskoi. (2021). [Integrated Tasks in Listening, Speaking, and Procedural Knowledge in Aviation English Training]. *Ohliad aviatsiinoi linhvistyky – Review of Aviation Linguistics*, 6(4), 67–79. [in Ukrainian].
5. Petrashchuk, S., Vasiukovych, O. (2020). Fonolohichni ta funktsionalni vymohy do aviatsiinoi anhliiskoi [Phonological and Functional Requirements for Aviation English]. *Mizhnarodnyi zhurnal aviatsiinykh doslidzhen – International Journal of Aviation Research*, 5(2), 34–45. [in Ukrainian].
6. Piven, V. V. (2021). Suchasni kontseptsii navchannia aviatsiinii anhliiskii movy [Modern Conceptions of Teaching Aviation English]. *Psykhologhiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk: aktualni pytannia teorii i praktyky. Tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Psychology and Pedagogy at the Modern Stage of Science Development: Current Issues of Theory and Practice. Abstracts of the International Scientific and Practical Conference*, m. Odesa, 183–186. [in Ukrainian].
7. Piven, V. V., Cherednychenko, N. H., Melnychenko, T. Ye. (2025). Zastosuvannia keis-metodu u navchanni anhliiskoi movy dlia rozvytku profesiinoi nadiinosti maibutnykh pilotiv [Using the Case Method in English Language Teaching to Develop Professional Reliability of Future Pilots]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Serii Pedahohika ta psykhologhiia – Bulletin of the International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demianchuk. Series Pedagogy and Psychology*, 1, 113–118. [in Ukrainian].
8. Piven, M. I. (2021). Metodichni aspekty formuvannia profesiinoi nadiinosti maibutnykh pilotiv [Methodical Aspects of Developing Professional Reliability of Future Pilots]. *Visnyk aviatsiinoi pedahohiky – Bulletin of Aviation Pedagogy*, 3(1), 50–64. [in Ukrainian].
9. Sydorenko, O., Chuba, V. (Comp.). (2001). Situatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka [Situational Teaching Methodology: Theory and Practice]. *Tsentr innovatsii ta rozvytku – Center for Innovation and Development*, 256 s. [in Ukrainian].
10. Anderson, T., Elloumi, A. (2009). Theory and Practice of Online Learning. Eds. T. Anderson, F. Elloumi. *Athabasca University*, 454. [in English].
11. Börje Holmberg. (1990). Status and Trends of Distance Education. *London: Kogan Page*, 200. [in English].
12. Dean, P. (2001). Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and redent learning. *Quarterly Review of Distance Education*. 2 (3), 247–254. [in English].

13. Hamzah, F., Krish, R., Hamat, A. (2023). Communication problems between pilots and controllers. *International Journal of Aviation Psychology*, 33(2), 101–118. [in English].
14. Holmberg, B. (2005). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. *Oldenburg: Bibliotheksund Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. 171 p. [in English].
15. Keegen, D. (1996). Foundations of distance education. *London and New York: Routledge. 3 rd revised edition*, 224. [in English].
16. Paul, R. W. (2013). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. *Santa Rosa, CA*, 97–98. [in English].
17. Pierson, L. (2022). ICAO standards and educational approaches to aviation English. *International Journal of Aviation Communication*, 4(2), 12–28. [in English].
18. Shanks, G., Bekmamedova N. (2018). Research Methods: Information, Systems, and Contexts. Chandos Publishing, 644. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЕМОЦІЙНО-АФЕКТИВНІ ПРЕДИКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ

Пономаренко Я. С.

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

Бігуняк А. О.

аспірантка кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0009-0006-3272-8284

Статтю присвячено емпіричному аналізу емоційно-афективних предикторів психологічної стійкості працівників поліції, які здійснюють професійну діяльність в умовах екстремального навантаження воєнного періоду. У сучасній безпековій ситуації функціонування правоохоронних органів відбувається за умов підвищеної відповідальності, постійного ризику та інтенсивного психоемоційного впливу, що актуалізує проблему збереження регуляторного ресурсу особистості. Теоретичні узагальнення свідчать, що депресивність і тривожність можуть виступати як чинниками афективної дезрегуляції, так і індикаторами потенційного зниження психологічної стійкості. Метою дослідження стало визначення ролі депресивності, реактивної та особистісної тривожності у структурі емоційних чинників, пов'язаних із показниками агресивності та ворожості як маркерами деструктивних тенденцій. У дослідженні взяли участь 148 поліцейських віком від 18 до 31 року. Для збору емпіричних даних застосовано психодіагностичні методики оцінки рівня депресії, реактивної й особистісної тривожності та форм агресивної поведінки. Статистична обробка здійснювалася із застосуванням описової статистики, коефіцієнта кореляції Спірмена та множинного регресійного аналізу.

Результати засвідчили формування узгодженого афективного кластера, що поєднує депресивність і тривожність, а також їхні статистично значущі зв'язки з індексами агресивності та ворожості. Сукупність емоційних показників пояснює 32% варіативності агресивності, що підтверджує інтегральний характер їхнього впливу. Отримані дані дають змогу розглядати депресивність і тривожність як психологічні маркери уразливості та зниження саморегуляційного потенціалу в умовах воєнного навантаження. Практична значущість полягає у можливості ранньої діагностики афективних ризиків і розробленні програм психологічної підтримки поліцейських.

Ключові слова: психологічна стійкість, екстремальні умови служби, воєнний стан, депресивність, реактивна тривожність, особистісна тривожність, агресивність, ворожість, емоційна регуляція, працівники поліції.

Ponomarenko Ya. S., Bihuniak A. O. Emotional-affective predictors of psychological resilience in police officers under extreme workload conditions

The article presents an empirical analysis of emotional-affective predictors of psychological resilience among police officers performing professional duties under conditions of extreme workload during wartime. In the current security context, law enforcement activity is characterized by heightened responsibility, constant risk, and intensive psycho-emotional pressure, which actualizes the issue of preserving the individual's regulatory resources. Theoretical generalizations indicate that depressive tendencies and anxiety may function both as factors of affective dysregulation and as indicators of potential vulnerability within the structure of psychological resilience. The aim of the study was to determine the role of depression, state anxiety, and trait anxiety in the system of emotional factors associated with aggressiveness and hostility as markers of destructive tendencies. The sample consisted of 148 police officers aged 18 to 31 years. Standardized psychodiagnostic instruments were used to assess levels of depression, state and trait anxiety, as well as forms of aggressive behavior. Data were processed using descriptive statistics, Spearman's correlation analysis, and multiple regression modeling.

The findings revealed a structurally coherent affective cluster integrating depression and anxiety indicators, along with statistically significant associations between affective variables and indices of aggressiveness and hostility. The set of emotional variables accounted for 32% of the variance in aggressiveness, confirming the integral nature of their influence. The results suggest that depressive and anxiety-related tendencies may be considered psychological markers of vulnerability and reduced self-regulatory capacity under wartime stress exposure. The practical significance of the study lies in the potential for early identification of affective risk factors and the development of targeted psychological support programs for police officers operating in extreme conditions.

Keywords: *psychological resilience, extreme operational conditions, wartime conditions, depression, state anxiety, trait anxiety, aggressiveness, hostility, emotional regulation, police officers.*

Вступ. Професійна діяльність працівників поліції характеризується підвищеною емоційною напруженістю, високою відповідальністю та необхідністю оперативного прийняття рішень в умовах ризику. Тривале перебування у стресогенному середовищі, регулярний контакт із конфліктними ситуаціями та загрозами безпеці створюють передумови для накопичення емоційного виснаження та формування деструктивних реакцій. Особливої уваги в сучасній психології набуває проблема внутрішньої деструктивності як латентного чинника порушення професійної ефективності. Йдеться не лише про зовнішньо виражену агресію, а й про комплекс афективних станів: депресивність, ситуативну та особистісну тривожність, ворожість, почуття провини, які можуть формувати єдиний емоційно-дезрегуляційний контур. У контексті екстремальної професійної діяльності поліції афективна нестабільність може виступати фоновим ризиком зниження якості саморегуляції, контролю імпульсів і конструктивності поведінки. Водночас емпіричні дослідження, що аналізують системні зв'язки між депресивністю, тривожністю та різними формами агресії саме у поліцейському середовищі, залишаються недостатньо представленими. Таким чином, наукова проблема полягає у виявленні структури взаємозв'язків між афективними станами та показниками агресивності як індикаторами внутрішньої деструктивної тенденції у працівників поліції.

Професійна діяльність працівників поліції належить до категорії високостресових і передбачає систематичне перебування в умовах невизначеності, ризику та емоційної напруженості. Дослідження вітчизняних авторів засвідчують, що специфіка службових завдань безпосередньо впливає на емоційну

сферу особистості, зумовлюючи зростання тривожності, напруженості та схильності до афективних реакцій [1]. Психоемоційна напруженість розглядається як один із провідних чинників професійної деформації, що проявляється у зниженні емпатійності, формалізації міжособистісної взаємодії та посиленні деструктивних установок [2]. У сучасних умовах воєнного стану екстремальність професійного середовища суттєво посилюється. Порівняльні дослідження емоційного вигорання поліцейських у воєнний період демонструють зростання емоційного виснаження та деперсоналізації, що вказує на трансформацію афективної сфери під впливом тривалого стресу [11]. Подібні тенденції описуються й у зарубіжних роботах, де наголошується на відчутті ізольованості та прихованих психологічних труднощах у поліцейському середовищі [15]. Таким чином, емоційна напруженість постає не як ситуативний феномен, а як системна характеристика професійного функціонування.

Теоретичне осмислення емоцій як складного багаторівневого процесу дає змогу глибше зрозуміти їхню роль у професійній діяльності. К. Шерер розглядає емоції як інтегративні епізоди, що включають когнітивну оцінку, фізіологічні зміни та поведінкові реакції [13]. Відповідно, афективні стани впливають не лише на переживання, а й на процеси прийняття рішень та поведінкові стратегії. У концепції Е. Пітерс підкреслюється функція афекту у формуванні преференцій і вибору, що особливо значуще для професій, пов'язаних із ризиком і швидкими рішеннями [10]. Отже, емоційна регуляція стає ключовим механізмом підтримання психологічної стійкості. Питання емоційної регуляції у поліції активно досліджується в контексті емоційної

праці та її наслідків. Виявлено, що постійна необхідність контролю емоцій і демонстрації нормативно прийнятних реакцій асоціюється зі зростанням стресу та виснаження [7], а різні емоційні стратегії мають неоднакові наслідки для вигорання [12]. У правоохоронному середовищі значущу роль відіграє емоційний інтелект як ресурс адаптації та профілактики деструктивних реакцій [8]. У цьому контексті емоційно-афективні характеристики можуть виступати як чинниками ризику, так і потенційними ресурсами стійкості.

Вітчизняні дослідження психологічної готовності поліцейських до екстремальної діяльності зосереджуються на мотиваційно-вольових детермінантах та структурі готовності до ризику [3], водночас у межах аналізу професійного функціонування представників сектору безпеки й оборони окреслюються закономірності прояву агресивності як важливого поведінкового компоненту діяльності в умовах підвищеної напруженості [4]. Окремо виділяються чинники готовності до дій у кризових і воєнних ситуаціях, де поряд із когнітивними та вольовими компонентами значну роль відіграє емоційна стабільність [5]. У роботах О. Воробйової та співавторів показано, що в умовах війни прояви агресивної поведінки пов'язані з особливостями психічної саморегуляції [16], що підтверджує тісний зв'язок між афективною сферою та поведінковими реакціями. Водночас індивідуально-психологічні особливості, зокрема риси моделі «Big Five», розглядаються як предиктори професійної ефективності та адаптивності [18]. Дослідження вигорання у силових підрозділах демонструють, що емоційна регуляція та особистісні риси виступають значущими предикторами психологічного благополуччя [17]. Таким чином, психологічна стійкість постає як результат взаємодії ситуативних навантажень і особистісних ресурсів. Особливої уваги заслуговують роботи, що аналізують соціально-психологічні чинники, зокрема феномен загрози стереотипу та страху, які можуть впливати на підтримку надмірного застосування сили [14]. Це підкреслює, що афективні стани здатні модифікувати не лише внутрішні переживання, а й нормативні орієнтації та професійні рішення. Дослідження

впливу фізичної підготовки на психоемоційний стан керівників правоохоронних органів [9] демонструє, що підтримання фізичного ресурсу пов'язане зі стабілізацією емоційної сфери, що опосередковано підсилює стійкість до стресу.

Отже, аналіз сучасних наукових підходів дає змогу констатувати, що емоційно-афективні характеристики є центральним компонентом психологічної стійкості працівників поліції. В умовах воєнного навантаження їхня роль посилюється, оскільки саме здатність до регуляції депресивних і тривожних тенденцій визначає ефективність самоконтролю, прийняття рішень і міжособистісної взаємодії. Узагальнення теоретичних позицій [1; 5; 11; 16] дає підстави розглядати емоційно-афективні предиктори як системні детермінанти професійного функціонування в екстремальному середовищі, що й зумовлює необхідність їх подальшого емпіричного вивчення.

Метою дослідження стало емпіричне визначення характеру зв'язків між депресивністю, реактивною та особистісною тривожністю і показниками агресивності та ворожості у працівників поліції.

Методи та методики дослідження. У дослідженні взяли участь 148 працівників поліції віком від 18 до 31 року. Середній вік вибірки становив 22,95 року ($SD = 3.94$). До складу вибірки увійшли представники різних підрозділів, які перебувають на початкових етапах професійного становлення та виконують службові обов'язки в умовах підвищеного емоційного навантаження. Усі респонденти брали участь у дослідженні добровільно. Гарантувалися анонімність та конфіденційність отриманих результатів. Вибірка має однорідний віковий профіль, що дає змогу зосередитися на аналізі психологічних чинників без істотного впливу вікової диференціації. Для емпіричного вимірювання афективних та поведінкових показників було використано такі психодіагностичні методики: Шкала депресії А. Бека (BDI) – для оцінки рівня депресивних симптомів; Методика оцінки реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – для визначення ситуативної та стабільної тривожності; Методика діагностики показників і форм агресії

А. Басса – А. Даркі – для оцінки різних форм агресивності та ворожості. Обробка даних здійснювалася з використанням пакета статистичного аналізу. На першому етапі було проведено описову статистику (M, SD, мінімальні та максимальні значення). Нормальність розподілу перевірялася за критерієм Шапіро–Уїлка. У зв'язку з виявленими відхиленнями від нормального розподілу для окремих змінних кореляційний аналіз здійснювався із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (ρ). Для оцінки сукупного впливу афективних показників на рівень агресивності було використано множинний лінійний регресійний аналіз. Якість моделі оцінювалася за коефіцієнтом детермінації (R^2) та F-критерієм. Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p < .05$.

Результати. На першому етапі було здійснено аналіз описових статистик досліджуваних змінних із метою визначення загального профілю емоційного стану респондентів та перевірки припущення щодо нормальності розподілу показників. Це дало змогу обґрунтувати вибір подальших методів статистичної обробки. Результати унаочнено в табл. 1.

Отримані дані свідчать про помірний рівень депресивності ($M = 9.22$; $SD = 7.50$), що відповідає межевим або легким проявам депресивних симптомів. Водночас показники реак-

тивної ($M = 39.11$; $SD = 11.61$) та особистісної тривожності ($M = 36.86$; $SD = 8.85$) перебувають у діапазоні середніх значень, що може вказувати на стабільну емоційну напруженість, характерну для осіб, залучених до професійної діяльності з підвищеним рівнем відповідальності та ризику. Індекс агресивності ($M = 17.57$; $SD = 5.27$) та індекс ворожості ($M = 8.05$; $SD = 3.67$) демонструють помірну вираженість, що свідчить про відсутність крайніх деструктивних тенденцій, однак указує на наявність поведінкових реакцій, потенційно пов'язаних з емоційним напруженням. Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Уїлка показала статистично значущі відхилення від нормального розподілу для показників депресії ($p = .001$) та реактивної тривожності ($p = .021$). З огляду на виявлені відхилення від нормального розподілу, для аналізу взаємозв'язків було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Другий етап дослідження був спрямований на виявлення структурних зв'язків між показниками депресивності, тривожності та агресивності. Концептуально передбачалося, що афективні стани можуть формувати узгоджений емоційний контур, який асоціюється з підвищеною деструктивністю. Результати презентовано в табл. 2.

Таблиця 1

Описові показники та нормальність розподілу

Змінна	M	SD	Min–Max	W	p
Депресія	9.22	7.50	0–33	0.886	.001
Реактивна тривожність	39.11	11.61	20–64	0.929	.021
Особистісна тривожність	36.86	8.85	20–61	0.973	.493
Індекс агресивності	17.57	5.27	5–29	0.988	.946
Індекс ворожості	8.05	3.67	1–16	0.976	.608

Примітка: M – середнє значення; SD – стандартне відхилення; Min–Max – мінімальне та максимальне значення; W – критерій Шапіро–Уїлка; p – рівень статистичної значущості

Таблиця 2

Кореляційна структура досліджуваних показників (ρ Спірмена)

Змінна	1	2	3	4	5
1. Депресія	–				
2. Реактивна тривожність	.70**	–			
3. Особистісна тривожність	.63**	.72**	–		
4. Індекс агресивності	.41*	.50**	.45*	–	
5. Індекс ворожості	.57**	.36*	.42*	.55**	–

Примітка: * – $p < .05$, ** – $p < .01$

Аналіз кореляційної матриці дає змогу виділити кілька принципових закономірностей. По-перше, між депресією та реактивною тривожністю зафіксовано сильний позитивний зв'язок ($\rho = .70$, $p < .01$), а також між реактивною та особистісною тривожністю ($\rho = .72$, $p < .01$). Це свідчить про формування цілісного афективного кластера, у межах якого ситуативне емоційне напруження взаємопов'язане зі стійкою тривожною налаштованістю та депресивними тенденціями. По-друге, встановлено помірні позитивні зв'язки між афективними показниками та індексом агресивності (ρ від .41 до .50) і ворожості (ρ від .36 до .57). Найбільш вираженим є зв'язок депресії з ворожістю ($\rho = .57$, $p < .01$), що дає змогу припустити трансформацію внутрішньо спрямованого негативного афекту у соціально опосередковану підозрілість та негативізм.

Таким чином, агресивність у досліджуваній групі не виступає автономною поведінковою характеристикою, а інтегрується у ширший емоційний контекст. Отримана структура зв'язків свідчить про системний характер афективної дезрегуляції.

Із метою визначення сукупного внеску афективних показників у пояснення рівня агресивності було здійснено множинний регресійний аналіз. Як залежну змінну вибрано індекс агресивності, предикторами виступили депресія, реактивна та особистісна тривожність. Результати представлено в табл. 3.

Побудована модель є статистично значущою: $R^2 = .32$; $F(3,33) = 5.23$; $p = .004$. Це означає, що 32% варіативності індексу агресивності пояснюється сукупністю досліджуваних афективних показників. Для психологічних досліджень це є змістовно вагомим показником, який свідчить про суттєву роль емоцій-

ної сфери у формуванні поведінкових реакцій. Водночас жоден з окремих предикторів не досяг рівня статистичної значущості ($p > .05$). Такий результат не слід інтерпретувати як відсутність впливу. Навпаки, він указує на інтегральний характер дії емоційних чинників: депресивність, реактивна та особистісна тривожність функціонують як взаємопов'язана система, а не як ізольовані незалежні детермінанти. Фактично йдеться про ефект сукупного емоційного навантаження. Кожен показник окремо не визначає рівень агресивності, однак їх поєднання формує психологічне тло, що підвищує ймовірність деструктивних реакцій.

Таким чином, дослідження демонструє, що внутрішня деструктивність у працівників поліції має не імпульсивний, а системний емоційно зумовлений характер. Це створює підґрунтя для розроблення програм психологічної профілактики, спрямованих на регуляцію афективної сфери як способу запобігання деструктивним поведінковим проявам.

Висновки. Теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення психологічної стійкості в екстремальних умовах засвідчує визначальну роль емоційно-афективної сфери як регуляторної основи професійного функціонування. У статті здійснено емпіричний аналіз емоційно-афективних показників як потенційних предикторів психологічної стійкості працівників поліції, які виконують службові обов'язки в умовах воєнного стану та підвищеного екстремального навантаження. Встановлено наявність структурно узгодженого афективного кластера, що об'єднує депресивність, реактивну та особистісну тривожність. Високі позитивні кореляційні зв'язки між цими показниками свідчать про їхню інтегровану дію в межах єдиного емоційного контуру, що дає змогу розглядати афективну сферу поліцейських не як сукупність ізольо-

Таблиця 3

Множинна регресія (залежна змінна – Індекс агресивності)

Предиктор	β	SE	t	p
Депресія	0.09	0.15	0.61	.549
Реактивна тривожність	0.11	0.11	0.98	.337
Особистісна тривожність	0.16	0.14	1.16	.256

Примітка: β – стандартизований регресійний коефіцієнт; SE – стандартна похибка; t – t-критерій; p – рівень статистичної значущості. Залежна змінна – індекс агресивності

ваних станів, а як системну конфігурацію взаємопов'язаних емоційних процесів. Виявлено статистично значущі позитивні зв'язки між показниками депресивності та тривожності з індексами агресивності й ворожості. Найбільш вираженим є зв'язок депресії з ворожістю, що може свідчити про трансформацію внутрішньо спрямованого негативного афекту у міжособистісну напруженість, підозрілість та схильність до негативних інтерпретацій соціальної взаємодії. Множинний регресійний аналіз продемонстрував, що сукупність афективних показників пояснює 32% варіативності індексу агресивності. Попри відсутність статистично значущих індивідуальних предикторів, модель у цілому є значущою, що підтверджує інтегральний характер впливу емоційних чинників. Агресивність формується не як наслідок дії одного ізольованого фактора, а як результат накопиченого емоційного навантаження.

Отримані результати дають підстави інтерпретувати агресивність у поліцейських як похідний компонент ширшої системи афективної дезрегуляції. В умовах воєнного стану

така дезрегуляція може знижувати рівень психологічної стійкості, ускладнювати процеси самоконтролю, прийняття рішень і конструктивної взаємодії. Депресивність і тривожність доцільно розглядати як психологічні маркери потенційної вразливості в умовах екстремального навантаження. Вони не визначають безпосередньо професійну ефективність, однак формують емоційне тло, що впливає на здатність до стабільної саморегуляції – ключового компонента психологічної стійкості.

Таким чином, емоційно-афективні показники виступають не лише індикаторами поточного емоційного стану, а й системними детермінантами регуляторного ресурсу особистості. За умов воєнного навантаження їхня роль у підтриманні або зниженні психологічної стійкості набуває особливої значущості.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення вибірки та включення представників різних підрозділів поліції з різним рівнем залучення до бойових і прифронтових завдань із метою уточнення структурних моделей емоційної регуляції та їхнього зв'язку з показниками психологічної стійкості.

Список використаних джерел

1. Галич М. Особливості впливу умов професійної діяльності поліцейських на емоційну сферу особистості. *Юридична психологія*. 2021. Т. 29. № 2. С. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.33270/03212902.44>
2. Кісіль З. Р., Кісіль Р.-В. В. Психоемоційна напруженість як детермінанта професійної деформації працівників Національної поліції України. *Соціально-правові студії*. 2021. № 3(13). С. 177–188. DOI: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2021-3-177-188>
3. Пономаренко Я. С., Шиліна А. А. Мотиваційно-вольові детермінанти психологічної готовності поліцейських до екстремальної діяльності. *Вчені записки НУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2025. Т. 36(75). № 3. С. 111–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/16>
4. Пономаренко Я. С., Шиліна А. А. Порівняльний аналіз агресивності у представників сектору безпеки та оборони. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2024. № 2(4). С. 115–121. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-17>
5. Пономаренко Я. С., Шиліна А. А., Грєса Н. В. Чинники психологічної готовності поліцейських до дій у кризових та воєнних ситуаціях. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2025. № 3. С. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-11>
6. Drodge E. N., Murphy S. A. Interrogating Emotions in Police Leadership. *Human Resource Development Review*. 2002. № 1(4). P. 420–438. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534484302238435>
7. Kim J., Jung H.-S. The Linkage between Emotional Labor and Stress Effects on Retail Sales Workers. *Journal of Distribution Science*. 2021. № 19(10). P. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.15722/jds.19.10.202110.99>
8. Magny O., Todak N. Emotional intelligence in policing: a state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*. 2021. № 6(44). P. 957–969. URL: <https://www.emerald.com/insight/1363-951X.htm>
9. Okhrimenko I. M., Ponomarenko Y. S., Shvets D. V., Ostapovich V. P., Kutsenko D. V., Torlo O. I., Hnatyuk S. S. The Effect of Physical Training on Health and Psycho-Emotional State of Managers of Law Enforcement Agencies. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2023. Volume LXXVI, Issue 02. P. 285–291. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202302106>

10. Peters E. The functions of affect in the construction of preferences. *The construction of preference* / Eds. S. Lichtenstein, P. Slovic. New York: Cambridge University Press, 2006. P. 454–463. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618031>
11. Ponomarenko Y., Zarichanskyi O., Kalamkovik M., Zarichanska N. Comparative Study of the Emotional Burnout of Police Officers in Wartime Conditions. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2025. № 14. P. 321–352. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-14-15>
12. Schaible L. M., Six M. Emotional Strategies of Police and Their Varying Consequences for Burnout. *Police Quarterly*. 2016. № 19(1). P. 3–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098611115604448>
13. Scherer K. R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 2005. №44. P.695–729. DOI: <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
14. Trinkner R., Kerrison E. M., Goff P. A. The force of fear: police stereotype threat, self-legitimacy, and support for excessive force. *Law and Human behavior*. 2019. № 43(5). P. 421–435. DOI: <https://doi.org/10.1037/lhb0000339>
15. Turner T. Jenkins M. Together in Work, but Alone at Heart: Insider Perspectives on the Mental Health of British Police Officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*. 2019. № 13(2). P. 147–156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/police/pay016>
16. Vorobiova O. V., Shylina A. A., Ponomarenko Y. S., Hresa N. V., Korol K. M. Peculiarities of aggressive behavior manifestation and mental self-regulation in police officers during the war. *Wiadomości Lekarskie*. 2025. № 8. P. 1530–1537. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek/209505>
17. Wahyuni P. S., Dewi F. I. R. Burnout Riot Police Officers: Emotional Regulation and Five Trait Personality as Predictor. *Psikodimensia: Kajian Ilmiah Psikologi*. 2020. № 19(2). P. 206–220. DOI: <https://doi.org/10.24167/psidim.v19i2.2856>
18. Widhiastuti H. Big Five Personality sebagai Prediktor Kreativitas dalam Meningkatkan Kinerja Anggota Dewan. *Jurnal Psikologi*. 2014. № 41(1). P. 115–133. DOI: <http://dx.doi.org/10.22146/jpsi.6962>

References

1. Halych, M. (2021). Osoblyvosti vplyvu umov profesiinoi diialnosti politseiskikh na emotsiinu sferu osobystosti [Peculiarities of the influence of professional activity conditions of police officers on the emotional sphere of personality]. *Yurydychna psykholohiia*, 29(2), 44–52. <https://doi.org/10.33270/03212902.44> [in Ukrainian].
2. Kisil, Z. R., & Kisil, R.-V. V. (2021). Psykhoemotsiina napruzhenist yak determinanta profesiinoi deformatsii pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Psycho-emotional tension as a determinant of professional deformation of National Police employees of Ukraine]. *Sotsialno-pravovi studii*, 3(13), 177–188. <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2021-3-177-188> [in Ukrainian].
3. Ponomarenko, Ya. S., & Shylina, A. A. (2025). Motyvatsiino-volovi determinanty psykholohichnoi hotovnosti politseiskikh do ekstremalnoi diialnosti [Motivational and volitional determinants of psychological readiness of police officers for extreme activity]. *Vcheni zapysky NU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia*, 36(75)(3), 111–116. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/16> [in Ukrainian].
4. Ponomarenko, Ya. S., & Shylina, A. A. (2024). Porivnialnyi analiz ahresyvnosti u predstavnykiv sektoru bezpeky ta oborony [Comparative analysis of aggressiveness among representatives of the security and defense sector]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia*, 2(4), 115–121. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-17> [in Ukrainian].
5. Ponomarenko, Ya. S., Shylina, A. A., & Hresa, N. V. (2025). Chynnyky psykholohichnoi hotovnosti politseiskikh do dii u kryzovykh ta voiennykh sytuatsiiakh [Factors of psychological readiness of police officers for actions in crisis and wartime situations]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia*, 3, 80–86. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-11> [in Ukrainian].
6. Drodge, E. N., & Murphy, S. A. (2002). Interrogating emotions in police leadership. *Human Resource Development Review*, 1(4), 420–438. <https://doi.org/10.1177/1534484302238435>
7. Kim, J., & Jung, H.-S. (2021). The linkage between emotional labor and stress effects on retail sales workers. *Journal of Distribution Science*, 19(10), 99–109. <https://doi.org/10.15722/jds.19.10.202110.99>
8. Magny, O., & Todak, N. (2021). Emotional intelligence in policing: A state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*, 44(6), 957–969. Retrieved from: <https://www.emerald.com/insight/1363-951X.htm>
9. Okhrimenko, I. M., Ponomarenko, Y. S., Shvets, D. V., Ostapovich, V. P., Kutsenko, D. V., Torlo, O. I., & Hnatyuk, S. S. (2023). The effect of physical training on health and psycho-emotional state of managers of law enforcement agencies. *Wiadomości Lekarskie*, 76(2), 285–291. <https://doi.org/10.36740/WLek/202302106>
10. Peters, E. (2006). The functions of affect in the construction of preferences. In S. Lichtenstein & P. Slovic (Eds.), *The construction of preference* (pp. 454–463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618031>

11. Ponomarenko, Y., Zarichanskyi, O., Kalamkovik, M., & Zarichanska, N. (2025). Comparative study of the emotional burnout of police officers in wartime conditions. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 14, 321–352. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-14-15>
12. Schaible, L. M., & Six, M. (2016). Emotional strategies of police and their varying consequences for burnout. *Police Quarterly*, 19(1), 3–31. <https://doi.org/10.1177/1098611115604448>
13. Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
14. Trinkner, R., Kerrison, E. M., & Goff, P. A. (2019). The force of fear: Police stereotype threat, self-legitimacy, and support for excessive force. *Law and Human Behavior*, 43(5), 421–435. <https://doi.org/10.1037/lhb0000339>
15. Turner, T., & Jenkins, M. (2019). Together in work, but alone at heart: Insider perspectives on the mental health of British police officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 13(2), 147–156. <http://dx.doi.org/10.1093/police/pay016>
16. Vorobiova, O. V., Shylina, A. A., Ponomarenko, Y. S., Hresa, N. V., & Korol, K. M. (2025). Peculiarities of aggressive behavior manifestation and mental self-regulation in police officers during the war. *Wiadomości Lekarskie*, 8, 1530–1537. <https://doi.org/10.36740/WLek/209505>
17. Wahyuni, P. S., & Dewi, F. I. R. (2020). Burnout riot police officers: Emotional regulation and Five Trait Personality as predictor. *Psikodimensia: Kajian Ilmiah Psikologi*, 19(2), 206–220. <https://doi.org/10.24167/psidim.v19i2.2856>
18. Widhiastuti, H. (2014). Big Five personality sebagai prediktor kreativitas dalam meningkatkan kinerja anggota dewan [Big Five personality as a predictor of creativity in improving council members' performance]. *Jurnal Psikologi*, 41(1), 115–133. <http://dx.doi.org/10.22146/jpsi.6962>

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ

Пушкарьова Я. М.

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ORCID ID: 0000-0001-9856-7846

У статті обґрунтовано структурну модель формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації, що ґрунтується на сучасних науково-методологічних підходах та враховує специфіку фармацевтичної освіти і професійної діяльності. Особливе значення мають хімічні дисципліни як фундаментальна основа для формування глибоких знань про природу лікарських засобів, якісні та кількісні методи їх аналізу. Модель включає шість взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-методичний, контрольно-діагностичний та результативний, які забезпечують системність, послідовність і цілісність освітнього процесу.

Цільовий блок моделі визначає стратегічні завдання, орієнтовані на підготовку фахівців, здатних самостійно проводити наукові дослідження, критично аналізувати інформацію та впроваджувати результати у професійну практику. Методологічний блок забезпечує наукове підґрунтя моделі через поєднання діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів, що гарантують логічну узгодженість цілей, змісту та методів навчання. Змістовий блок зосереджується на інтеграції освітніх компонент дослідницького спрямування, що формують когнітивну, операційно-діяльну, мотиваційно-ціннісну та рефлексивно-оцінювальну складові дослідницької компетентності. Організаційно-методичний блок передбачає застосування сучасних цифрових технологій, інноваційних форм навчання, лабораторних робіт і дослідницьких проєктів, що активізують наукову діяльність здобувачів фармацевтичної освіти. Контрольно-діагностичний блок включає комплекс методів оцінювання, що забезпечують об'єктивний моніторинг рівня сформованості компетентності. Результативний блок дає змогу здійснювати верифікацію ефективності моделі і визначати рівень готовності студентів до самостійної науково-дослідницької діяльності. Запропонована модель може бути використана для удосконалення змісту хімічних дисциплін і розвитку дослідницьких умінь у фармацевтичній освіті.

Ключові слова: фармацевтична освіта, хімічні дисципліни, дослідницькі уміння, міждисциплінарний підхід, системність.

Pushkarova Ya. M. Structural model of research competence formation in the context of pharmaceutical education

The article substantiates a structural model for the development of research competence among future pharmacy master's students, based on modern scientific and methodological approaches while taking into account the specifics of pharmaceutical education and professional activity. Special attention is given to the role of chemical disciplines as a fundamental basis for forming deep knowledge about the nature of medicinal substances and the qualitative and quantitative methods of their analysis. The model comprises six interrelated blocks: target, methodological, content, organizational-methodological, control-diagnostic and resultative, which ensure the systematic, sequential and holistic nature of the educational process.

The target block defines strategic tasks aimed at preparing specialists capable of independently conducting scientific research, critically analyzing information and applying research results in professional practice. The methodological block provides the scientific foundation of the model by combining activity-based, competence-based and integrative approaches, ensuring logical coherence between goals, content and teaching methods. The content block focuses on integrating research-oriented disciplines that form the cognitive, operational-activity, motivational-value and reflexive-evaluative components of research competence. The organizational-methodological block envisages the use of modern digital technologies, innovative teaching methods, laboratory work and research projects that activate students' scientific activity. The control-diagnostic block includes a set of evaluation methods that provide objective monitoring

of competence development. The resultative block allows for verification of the model's effectiveness and assessment of students' readiness for independent scientific research activities. The proposed model can be used to improve the content of chemical disciplines and foster research skills within pharmaceutical education.

Keywords: *pharmaceutical education, chemical disciplines, research skills, interdisciplinary approach, systematicity.*

Вступ. Сучасна фармацевтична освіта перебуває в умовах суттєвих трансформацій, зумовлених зростанням ролі наукових досліджень у розробці, виробництві та контролі якості лікарських засобів, а також посиленням вимог до доказовості, безпечності та ефективності фармацевтичної діяльності. У цьому контексті підготовка фахівців фармацевтичної галузі дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння професійних знань і технологічних умінь, а й на формування здатності до самостійного наукового пошуку, критичного аналізу даних, використання статистичних методів та інтерпретації результатів досліджень.

Особливого значення набуває формування дослідницької компетентності як інтегративної характеристики професійної підготовки майбутнього магістра фармації, що забезпечує його готовність до здійснення науково-дослідницької діяльності у сфері фармації, участі в інноваційних проєктах, розробці нових лікарських форм, аналітичному супроводі фармацевтичних процесів та адаптації результатів досліджень до чинних регуляторних вимог. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування дослідницької компетентності активно обговорюється в контексті професійної освіти [6; 9], водночас питання її структурного моделювання з урахуванням специфіки фармацевтичної підготовки залишається недостатньо систематизованим.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення структурної моделі формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації в процесі вивчення хімічних дисциплін, що забезпечує системність і послідовність відповідного освітнього процесу.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел. Метод моделювання використано для розроблення структурної моделі формування дослідницької компетентності у контексті фармацевтичної освіти.

Результати. З огляду на складність і багатокomпонентність дослідницької компетентності її формування доцільно розглядати як цілісний, структурований процес, що потребує чіткого моделювання.

Запропонована на рис. 1 структурна модель дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації охоплює взаємопов'язані блоки, кожен з яких виконує визначену функцію в даному процесі. У межах моделі виокремлено цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-методичний, контрольно-діагностичний та результативний блоки, послідовний аналіз яких дозволяє розкрити механізми формування дослідницької компетентності у контексті фармацевтичної освіти.

Цільовий блок формування дослідницької компетентності

Формування дослідницької компетентності у майбутніх магістрів фармації є відповіддю на актуальні потреби сучасної професійної освіти, орієнтованої на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до впровадження інноваційних рішень [8; 10]. У межах структурної моделі саме цільовий блок виконує функцію концептуального орієнтира та визначає стратегічні орієнтири й базові завдання формування дослідницької компетентності, що зумовлюються соціальним замовленням суспільства та пріоритетами розвитку фармацевтичної галузі.

Соціальне замовлення полягає у забезпеченні фармацевтичного ринку фахівцями, які володіють дослідницьким мисленням і здатні здійснювати повний цикл науково-дослідницької діяльності в умовах регламентованої фармацевтичної практики та чинних нормативних вимог. Особлива роль відводиться глибокому засвоєнню хімічних дисциплін, що формують науково-теоретичну основу для проведення фармацевтичних досліджень, оволодіння методами аналізу та інтерпретації результатів експериментів.



Рис. 1. Структурна модель формування дослідницької компетентності у контексті фармацевтичної освіти

Джерело: розроблене автором

Метою цільового блоку є формування у здобувачів вищої фармацевтичної освіти системи знань, умінь і навичок, що забезпечують їхню здатність самостійно планувати, організовувати, проводити, інтерпретувати та поширювати результати науково-дослідницької діяльності в галузі фармації. Досягнення цієї мети передбачає цілеспрямовану роботу з розвитку як теоретичної, так і практичної готовності студентів до дослідницької діяльності.

Реалізація окреслених цілей і завдань формування дослідницької компетентності потребує чіткого науково-методологічного підґрунтя, яке забезпечує узгодженість цілей, змісту, методів і результатів освітнього процесу. Цю функцію в структурній моделі виконує методологічний блок.

Методологічний блок формування дослідницької компетентності

Методологічний блок структурної моделі визначає науково-теоретичні засади проєкування та реалізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток здатності до дослідницької діяльності. Методологічною основою моделі є поєднання діяльнісного, компетент-

нісного та інтегративного підходів, які реалізуються у взаємодоповнюючій єдності. Такий синтез створює передумови для цілісного аналізу фармацевтичних об'єктів і застосування різноманітних наукових інструментів у професійно орієнтованих дослідженнях.

Діяльнісний підхід орієнтує освітній процес на активне залучення студентів до різних видів дослідницької діяльності, що передбачає планування та виконання експериментів, аналіз й інтерпретацію результатів, а також їх презентацію в науковому форматі. Його реалізація забезпечує перехід від засвоєння теоретичних знань до формування практичних дослідницьких умінь і навичок. Особливу роль має формування практичних умінь у застосуванні хімічних методів дослідження, що є базою фармацевтичних експериментів.

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на досягнення інтегрованого результату – сформованої дослідницької компетентності як здатності самостійно розв'язувати наукові та професійні завдання у фармацевтичній сфері з дотриманням академічної доброчесності та професійної етики [7].

Інтегративний підхід забезпечує взаємозв'язок знань і методів різних дисциплін, що дозволяє комплексно вирішувати дослідницькі завдання [11].

Методологічні підходи, закладені в основу моделі, конкретизуються у відповідному змісті навчання, що зумовлює перехід до змістового блоку структурної моделі.

Змістовий блок формування дослідницької компетентності

Змістовий блок структурної моделі є її ядром, оскільки відображає конкретне навчальне наповнення освітнього процесу, спрямованого на розвиток дослідницьких знань, умінь і навичок. У межах цього блоку визначається система навчальних дисциплін, які забезпечують послідовне та цілісне формування дослідницької компетентності з урахуванням науково-теоретичної специфіки хімічних дисциплін у фармацевтичній освіті.

Першу складову змістового блоку становлять хімічні дисципліни фундаментальної підготовки: загальна та неорганічна, аналітична, фізична та колоїдна хімія. Вивчення цих курсів формує наукову базу, необхідну для розуміння хімічної природи лікарських засобів, механізмів хімічних реакцій, методів якісного та кількісного аналізу фармацевтичних субстанцій, а також закономірностей їхніх фізико-хімічних властивостей. Саме вони створюють підґрунтя для залучення студентів до дослідницької діяльності та виконання експериментальних завдань.

Другу складову становлять спеціалізовані курси дослідницького спрямування, які безпосередньо орієнтовані на підготовку майбутніх магістрів фармації до науково-дослідницької діяльності. Прикладом є дисципліна «Основи хімічної метрології». Зміст таких освітніх компонентів поєднує теоретичні знання з формуванням практичних навичок планування, проведення, аналізу та оцінювання результатів досліджень у фармацевтичній сфері [3].

Третю складову змістового блоку складають варіативні компоненти, що забезпечують розширення та поглиблення дослідницьких навичок із урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти [4].

Інтеграція змістового блоку в освітній процес передбачає послідовне та систематичне

поєднання всіх трьох складових на основі узгоджених навчальних програм і планів, а також їх методичного супроводу.

Організаційно-методичне забезпечення формування дослідницької компетентності

Організаційно-методичне забезпечення створює умови, ресурси та інструменти для ефективної реалізації освітнього процесу, спрямованого на формування дослідницької компетентності. Цей блок втілює практичну реалізацію цільових і методологічних засад моделі та спрямований на формування цілісного освітньо-наукового середовища. Для цього створюється комплекс навчально-методичних матеріалів, які деталізують цілі, зміст, очікувані результати, форми й методи організації навчання, а також систему оцінювання результатів діяльності студентів.

Важливим компонентом організаційно-методичного забезпечення є навчально-інформаційні ресурси: електронні підручники, відеолекції, бази наукових статей і дослідницьких даних, а також доступ до міжнародних наукометричних платформ (Scopus, Web of Science, PubMed тощо). Це забезпечує студентам доступ до сучасної наукової інформації, формує навички роботи з джерелами та розвиває інформаційно-аналітичну культуру [5]. Значну роль відіграють практичні завдання та лабораторні роботи, розроблені з дослідницькою спрямованістю, що сприяють набуттю навичок експериментальної роботи в хімічних лабораторіях, зокрема постановки та модифікації експерименту, роботи з аналітичним обладнанням, дотримання вимог хімічної безпеки та академічної доброчесності під час отримання й обробки результатів.

Інноваційні освітні технології – дистанційні платформи, системи управління навчанням, цифрові лабораторії, віртуальні симуляції – розширюють можливості навчання, дозволяють організовувати онлайн-заняття та формувати експериментальні навички навіть за обмеженого доступу до матеріально-технічної бази [1].

Для забезпечення якості реалізації вищеприписаних компонентів моделі необхідний системний контроль та оцінювання, що передбачає функціонування контрольно-діагностичного блоку.

Контрольно-діагностичний блок формування дослідницької компетентності

Контрольно-діагностичний блок забезпечує систематичну й науково обґрунтовану оцінку рівня сформованості дослідницької компетентності, моніторинг динаміки розвитку дослідницьких умінь, виявлення проблемних зон та своєчасне коригування освітнього процесу.

Він поєднує кількісні (тестування, опитувальники, анкети) та якісні методи оцінювання (структуроване спостереження, кейс-метод, портфоліо), що дозволяє отримати комплексну характеристику результатів навчально-дослідницької діяльності здобувачів фармацевтичної освіти. Важливим елементом є застосування методів самооцінки та взаємооцінки, що сприяють розвитку рефлексивності, усвідомленню студентами власного рівня дослідницької підготовки та відповідальності за результати навчальної діяльності. Такі методи підвищують об'єктивність оцінювання та стимулюють внутрішню мотивацію до професійного й наукового саморозвитку [2].

Діагностичні процедури передбачають планування регулярного моніторингу на початковому, проміжному та підсумковому етапах навчання. Використання комбінованих методів оцінювання забезпечує повну й достовірну картину сформованості дослідницької компетентності. За необхідності до оцінювання можуть залучатися зовнішні експерти-практики, що підвищує об'єктивність і валідність результатів, особливо при аналізі комплексних дослідницьких проєктів.

Результативний блок формування дослідницької компетентності

Результативний блок забезпечує оцінку досягнення мети моделі та цілісності формування дослідницької компетентності. Саме тут узагальнюються результати інтегрованої професійної якості, що проявляється у готовності

здобувачів до самостійної науково-дослідницької діяльності у фармацевтичній сфері.

Результативний блок передбачає визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності:

- на низькому рівні спостерігається фрагментарність знань і обмежена здатність до самостійної дослідницької діяльності;
- середній рівень характеризується наявністю базових дослідницьких умінь і здатністю виконувати типові дослідницькі завдання під керівництвом викладача;
- високий рівень відображає сформованість цілісної дослідницької компетентності, що проявляється у самостійному плануванні та реалізації досліджень, критичному аналізі результатів і науковій комунікації.

Досягнення таких результатів можливе за умови цілісної реалізації й взаємної узгодженості всіх блоків моделі. Результативний блок виступає інтегративним показником ефективності формування дослідницької компетентності, створюючи основу для вдосконалення освітніх програм, методичних підходів та практик інтеграції навчальної та наукової діяльності у фармацевтичній освіті.

Висновки. У статті обґрунтовано структурну модель формування дослідницької компетентності у контексті фармацевтичної освіти, що базується на сучасних науково-методологічних підходах і враховує специфіку професійної діяльності. Запропонована модель є цілісною, системною і логічно вибудованою структурою взаємопов'язаних блоків, що спрямовані на поетапне та ефективне формування дослідницької компетентності студентів. Особливу увагу в моделі приділено хімічним дисциплінам як науково-методичній основі дослідницької компетентності, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до виконання експериментальних і аналітичних досліджень у фармацевтичній сфері.

Список використаних джерел

1. Лимар Л. В., Виговська О. В., Кучеренко І. І., Бурлака Є. А. Формування нової парадигми цифрової культури викладачів з досвіду курсу TTT (Train The Trainers) у медичному закладі вищої освіти. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. № 3. С. 49–54. DOI: 10.32782/eddiscourses/2025-3-7
2. Пушкарьова Я. Інструменти діагностики дослідницької компетентності у фармацевтичній освіті. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 3 (66). С. 61–66. DOI: 10.32689/maup.ped.2025.3.10

3. Пушкарьова Я. М. Метрологічна культура у професійній підготовці майбутніх фармацевтів. *Медична освіта*. 2025. № 4. С. 95–98. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.4.15851
4. Пушкарьова Я. М. Реалізація вибіркового компонента «Розвиток дослідницьких навичок» для підготовки здобувачів заочної форми навчання: досвід та результати. *Медична освіта*. 2025. № 2. С. 31–34. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.2.15483
5. Терентюк В. Г., Кучеренко І. І., Матукова-Ярига Д. Г. Роль та значення розвитку цифрових компетентностей працівників охорони здоров'я, здобувачів медичної та фармацевтичної освіти та науково-педагогічних працівників закладів вищої медичної освіти в умовах цифровізації та цифрової трансформації охорони здоров'я. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 3. С. 105–110. DOI: 10.32782/eddiscourses/2024-3-15
6. Indah R. N., Toyyibah T., Budhiningrum A. S., Afifi N. The research competence, critical thinking skills and digital literacy of Indonesian EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*. 2022. Vol. 13, No 2. P. 315–324. DOI: 10.17507/jltr.1302.11
7. Koster A., Schalekamp T., Meijerman I. Implementation of competency-based pharmacy education (CBPE). *Pharmacy*. 2017. Vol. 5, No 1. DOI: 10.3390/pharmacy5010010
8. Lebovitz L., Eddington N. D. Trends in the pharmacist workforce and pharmacy education. *American journal of pharmaceutical education*. 2019. Vol. 83, N 1. 7051. DOI: 10.5688/ajpe7051
9. Marrs S. A., Quesada-Pallarès C., Nicolai K. D., Severson-Irby E. A., Martínez-Fernández J. R. Measuring perceived research competence of junior researchers. *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. 834843. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.834843
10. Mylrea M. F., Gupta T. S., Glass B. D. Professionalization in pharmacy education as a matter of identity. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2015. Vol. 79, No 9. 142. DOI: 10.5688/ajpe799142
11. Sukhomlynova O., Lysenko T., Rembach O., Pavelko V., Kovalchuk Y. Implementing interdisciplinary methods in the educational framework. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2024. Vol. 17, No se3. P. 61–72. DOI: 10.14571/brajets.v17.nse3.61-72

References

1. Lyman, L., Vygovska, O., Kucherenko, I., & Burlaka, Ye. (2025). Formuvannia novoi paradyhmy tsyfrovoy kultury vykladachiv z dosvidu kursu TTT (Train the trainers) u medychnomu zakladi vyshchoi osvity [Forming a new paradigm of teacher's digital culture: experience from the TTT (Train The Trainers) course in a medical higher education institution]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (3), 49–54. DOI: 10.32782/eddiscourses/2025-3-7[in Ukrainian].
2. Pushkarova, Ya. (2025). Instrumenty diahnozyky doslidnytskoi kompetentnosti u farmatsevtichnii osviti [Diagnostic tools for research competence in pharmaceutical education]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedagogichni nauky – Scientific works IAPM. Pedagogical sciences*, 3(66), 61–66. DOI: 10.32689/maup.ped.2025.3.10[in Ukrainian].
3. Pushkarova, Ya. M. (2025). Metrolohichna kultura u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh farmatsevtiv [Metrological culture in the professional training of future pharmacists]. *Medychna osvita – Medical education*, (4), 95–98. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.4.15851[in Ukrainian].
4. Pushkarova, Ya. M. (2025). Realizatsiia vybirkovoho komponenta “Rozvytok doslidnytskykh navychok” dlia pidhotovky zdobuvachiv zaочноi formy navchannia: dosvid ta rezultaty [Implementation of the elective course “Development of research skills” for the training of part-time students: experience and outcomes]. *Medychna osvita – Medical education*, (2), 31–34. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.2.15483[in Ukrainian].
5. Terentiuk, V., Kucherenko, I., & Matukova-Yaryha, D. (2024). Rol ta znachennia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti pratsivnykiv okhorony zdorovia, zdobuvachiv medychnoi ta farmatsevtichnoi osvity ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi medychnoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii ta tsyfrovoy transformatsii okhorony zdorovia [The role and importance of developing digital competences of healthcare professionals, medical and pharmaceutical students, and teachers of higher medical education institutions in the context of digitalisation and digital transformation of healthcare]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (3), 105–110. DOI: 10.32782/eddiscourses/2024-3-15[in Ukrainian].
6. Indah, R. N., Toyyibah, T., Budhiningrum, A. S., & Afifi, N. (2022). The research competence, critical thinking skills and digital literacy of Indonesian EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 315–324. DOI: 10.17507/jltr.1302.11
7. Koster, A., Schalekamp, T., & Meijerman, I. (2017). Implementation of competency-based pharmacy education (CBPE). *Pharmacy*, 5(1), 10. DOI: 10.3390/pharmacy5010010

8. Lebovitz, L., & Eddington, N. D. (2019). Trends in the pharmacist workforce and pharmacy education. *American journal of pharmaceutical education*, 83(1), 7051. DOI: 10.5688/ajpe7051
9. Marrs, S. A., Quesada-Pallarès, C., Nicolai, K. D., Severson-Irby, E. A., & Martínez-Fernández, J. R. (2022). Measuring perceived research competence of junior researchers. *Frontiers in psychology*, 13, 834843. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.834843
10. Mylrea, M. F., Gupta, T. S., & Glass, B. D. (2015). Professionalization in pharmacy education as a matter of identity. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(9), 142. DOI: 10.5688/ajpe799142
11. Sukhomlynova, O., Lysenko, T., Rembach, O., Pavelko, V., & Kovalchuk, Y. (2024). Implementing interdisciplinary methods in the educational framework. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 17(se3), 61–72. DOI: 10.14571/brajets.v17.nse3.61-72

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

РЕЛІГІЙНІСТЬ ЯК КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Скляров О. М.

аспірант

Харківського національного університету внутрішніх справ

ORCID ID: 0000-0003-4156-3080

У статті представлено теоретико-емпіричний аналіз релігійності як ресурсу копінг-поведінки військовослужбовців в умовах війни. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психологічного навантаження на військових у ситуації тривалої невизначеності, ризику та бойового стресу. Теоретичним підґрунтям роботи стали концепція інтолерантності до невизначеності С. Баднера, її подальший розвиток у працях D. McLain, транзакційна теорія стресу і копіngu P. Лазаруса і С. Фолкмана, а також підходи до вивчення релігійного копіngu (К. Паркгамент). Релігійність розглядається як система смислових, когнітивних та поведінкових ресурсів, що можуть модифікувати сприйняття невизначеності та вибір стратегій подолання стресу.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці із 40 військовослужбовців, поділених на групи релігійних та нерелігійних. Використано Шкалу інтолерантності до невизначеності Баднера (IAS) та Копінг-тест Р. Лазаруса; статистична обробка здійснювалася за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Виявлено статистично значущі відмінності між групами за показниками «Новизна», «Нерозв'язність» та загальної інтолерантності до невизначеності: нерелігійні військовослужбовці продемонстрували вищу чутливість до когнітивної невизначеності та більшу напруженість у неоднозначних ситуаціях.

У структурі копінг-поведінки встановлено значущі відмінності за шкалами «Дистанціювання», «Самоконтроль» та «Позитивна переоцінка». Релігійні військовослужбовці частіше застосовують самоконтроль і позитивну переоцінку, що свідчить про більшу орієнтацію на смислову інтерпретацію досвіду та регуляцію емоційних реакцій. Натомість нерелігійні респонденти частіше вдаються до дистанціювання.

Отримані результати дають підстави розглядати релігійність як чинник психологічної стійкості, пов'язаний із нижчим рівнем інтолерантності до невизначеності та більш адаптивними копінг-стратегіями в умовах бойового стресу.

Ключові слова: релігійність, релігійний копінг, інтолерантність до невизначеності, копінг-поведінка, військовослужбовці, бойовий стрес, психологічна стійкість.

Sklyarov O. M. Religiosity as coping behavior of military personnel in war conditions

The article presents a theoretical and empirical analysis of religiosity as a resource for coping behavior among military personnel in wartime conditions. The relevance of the study is due to the growing psychological stress on military personnel in situations of prolonged uncertainty, risk, and combat stress. The theoretical basis of the work is S. Bandura's concept of intolerance to uncertainty, its further development in the works of D. McLain, R. Lazarus and S. Folkman's transactional theory of stress and coping, as well as approaches to the study of religious coping (K. Parkgament). Religiousness is viewed as a system of semantic, cognitive, and behavioral resources that can modify the perception of uncertainty and the choice of strategies for coping with stress.

An empirical study was conducted on a sample of 40 military personnel divided into religious and non-religious groups. The Badner Intolerance of Ambiguity Scale (IAS) and R. Lazarus' Coping Test were used; statistical processing was performed using Student's t-test for independent samples. Statistically significant differences were found between the groups in terms of «Novelty», «Irresolvability», and overall intolerance to uncertainty: non-religious military personnel demonstrated higher sensitivity to cognitive uncertainty and greater tension in ambiguous situations.

Significant differences were found in the structure of coping behavior on the scales of «Distancing», «Self-control», and «Positive reappraisal». Religious military personnel more often use self-control and positive reappraisal, which indicates a greater orientation toward meaningful interpretation of experience and regulation of emotional reactions. In contrast, non-religious respondents more often resort to distancing.

The results obtained provide grounds for considering religiosity as a factor of psychological stability associated with lower levels of intolerance to uncertainty and more adaptive coping strategies in conditions of combat stress.

Keywords: *religiosity, religious coping, intolerance to uncertainty, coping behavior, military personnel, combat stress, psychological resilience.*

Вступ. В умовах триваючої військової агресії в Україні суттєво зросла кількість військовослужбовців, які набувають безпосереднього бойового досвіду під час проходження служби. Професійна діяльність у зоні бойових дій супроводжується хронічною невизначеністю, впливом інтенсивних стресогенних чинників, а також переживанням травматичних подій і втрат. Тривале перебування у стані підвищеного психоемоційного напруження актуалізує пошук внутрішніх і зовнішніх ресурсів психологічної адаптації.

У цьому контексті особливого значення набувають феномени віри, релігійності та духовності як потенційні чинники подолання стресу та підтримання психологічної стійкості. Припускається, що релігійний світогляд може виконувати функцію смислової регуляції, знижуючи інтенсивність переживання невизначеності та сприяючи конструктивній переробці травматичного досвіду.

З огляду на це, наукового осмислення потребує проблема інтолерантності до невизначеності та особливостей копінг-стратегій, які застосовують різні групи військовослужбовців для подолання стресових впливів. Дослідження зазначених психологічних характеристик дає змогу глибше зрозуміти механізми адаптації військових до умов бойової діяльності та окреслити ресурси підвищення їхньої психологічної стійкості.

Проблема психологічної стійкості військовослужбовців в умовах тривалої невизначеності, загрози та бойового стресу набуває особливої актуальності в сучасних соціально-політичних реаліях. Професійна діяльність військових пов'язана з постійною необхідністю прийняття рішень в умовах дефіциту інформації, ризику та неоднозначності, що підвищує вимоги до їхньої здатності переносити невизначеність та ефективно долати стрес. Наприклад С. Баднер розглядає інтолерантність до невизначеності як відносно стійку особистісну характеристику, що визначає схильність сприймати неоднозначні

ситуації як загрозливі [3, с. 29–50]. Подальший розвиток концепції відбувся у працях Д. Маклейна, який уточнив структуру явища та його зв'язок із когнітивними й емоційними реакціями на новизну та складність [4, с. 183–189].

Деякі сучасні дослідження демонструють, що інтолерантність до невизначеності пов'язана з підвищеним рівнем тривожності, ригідністю мислення та зниженням адаптивності у стресових умовах. Для військовослужбовців, які перебувають у середовищі постійної мінливості, ця характеристика може виступати як чинником ризику психологічної дезадаптації, так і індикатором рівня професійної витривалості [5, с. 30–43]. Отже, вивчення особливостей ставлення до невизначеності у військових є важливим напрямом сучасної військової психології. Із вітчизняних дослідників Г. Пірог та К. Литвинчук розглядали віру в надприродне та релігійність як важливий чинник долаючої поведінки для українців під час війни [2, с. 145–146].

У контексті подолання стресу важливе місце займає транзакційна теорія копіngu Р. Лазаруса та С. Фолкмана, згідно з якою психологічний стрес є результатом взаємодії між особистістю та середовищем, а ключову роль відіграє когнітивна оцінка ситуації та вибрані стратегії подолання. Копінг-стратегії можуть бути проблемно-орієнтованими або емоційно-орієнтованими, і їх вибір значною мірою визначає ефективність адаптації до стресових обставин. Дослідження показують, що використання стратегій позитивної переоцінки, планування та самоконтролю пов'язане з вищим рівнем психологічної стійкості [6, с. 19–27].

Окремим напрямом сучасних досліджень є вивчення ролі релігійності як ресурсу подолання стресу. К. Паркгамент розглядає релігійний копінг як систему когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій, що ґрунтуються на релігійних переконаннях і практиках. У подальших емпіричних дослідженнях було

доведено, що позитивні форми релігійного копінгу пов'язані з кращою психологічною адаптацією, тоді як негативні – з вищим рівнем дистресу [7, с. 35–47; 8, с. 710–724].

У сфері військової психології також підкреслюється роль духовності як чинника резильєнтності. Дослідження К. А. Парка показують, що духовні переконання можуть сприяти зниженню рівня стресу та посиленню відчуття сенсу в екстремальних умовах. Українські науковці також наголошують на значенні духовно-ціннісного компоненту у формуванні психологічної стійкості військовослужбовців дистресу [9, р. 582–591; 1, р. 120–135].

Таким чином, теоретичний аналіз свідчить про взаємозв'язок між інтолерантністю до невизначеності, копінг-стратегіями та релігійністю як потенційним ресурсом психологічної адаптації. Попри наявність окремих досліджень, проблема порівняльного аналізу релігійних та нерелігійних військовослужбовців у контексті толерантності до невизначеності та копінг-поведінкою залишається недостатньо розробленою, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Методи та методики дослідження. Як психодіагностичний матеріал нами було вибрано Шкалу інтолерантності до невизначеності Баднера (Intolerance of Ambiguity Scale, IAS) та Копінг-тест Р. Лазаруса. Для статистичної обробки даних використовувався t-критерій Стюдента для незалежних вибірок.

Результати. У дослідженні взяли участь 40 військовослужбовців, які за допомогою анкетування були поділені на дві групи: релігійних та не релігійних. Під час анкетування ми спиралися на те, щоб виявити тих, хто має релігійну приналежність респондентів до будь-якої християнської конфесії або ж від-

сутність даного фактору у військовослужбовців, або ж не належить до жодної з них. Після поділення на групи респонденти були продіагностовані за Шкалою інтолерантності до невизначеності Баднера, результати якої наведено в табл. 1.

За результатами дослідження було виявлено статистично значущу різницю між групами за такими шкалами, як «Новизна», «Нерозв'язність» та «Інтолерантність до невизначеності» ($p \leq 0,05$).

За шкалою «Новизна» ($27,6 \pm 5,1$ $p \leq 0,05$) ми бачимо, що нерелігійні військовослужбовці продемонстрували вищий рівень інтолерантності до новизни порівняно з релігійними. Дана шкала відображає ставлення особистості до нових, незнайомих, непередбачуваних ситуацій. Вищі показники у нерелігійних військовослужбовців означають сприйняття ними новизни як загрозливої, такої, що викликає напруження та тривогу. Це також може свідчити про те, що релігійні військовослужбовці більш толерантно ставляться до нових обставин, їхня віра може виконувати функцію стабілізуючої когнітивної системи, яка зменшує тривожність перед невідомим. Також можна припустити, що їхній релігійний світогляд надає подіям смислової впорядкованості, що послаблює переживання невизначеності.

За шкалою «Нерозв'язність» ($26,4 \pm 5,2$ $p \leq 0,05$) нерелігійна група показала вищі бали, ніж релігійна, за даною шкалою було виявлено статистично значущу різницю: нерелігійна група має вищі показники інтолерантності до ситуацій, які не мають чіткого або швидкого вирішення.

Дана шкала відображає здатність переносити ситуації, у яких відсутня чітка відповідь, немає однозначного рішення та результат не піддається контролю. Вищі показники за

Таблиця 1

Показник аспектів інтолерантності військовослужбовців ($M \pm m$)

Шкали	Групи	Релігійні військовослужбовці	Не релігійні військовослужбовці	T	p
Новизна		$24,3 \pm 4,8$	$27,6 \pm 5,1$	2,9	0,05
Складність		$26,8 \pm 5,4$	$28,2 \pm 5,0$	1,9	-
Нерозв'язність		$22,1 \pm 4,5$	$26,4 \pm 5,2$	3,9	0,05
Інтолерантності до невизначеності		$78,2 \pm 9,4$	$82,2 \pm 10,6$	3,3	0,05

Примітка: * – рівень значущості $p \leq 0,10$; ** – рівень значущості $p \leq 0,05$

даною шкалою можуть говорити про те, що релігійні військовослужбовці легше сприймають ситуації, які не мають логічного пояснення або швидкого вирішення, можуть сприймати події як частину «вищого задуму» або більшої системи смислу, демонструють більшу психологічну стійкість до екзистенційної невизначеності. Натомість у нерелігійних військових це може казати про вищий рівень напруження у відповідь, коли з'являються невирішені ситуації, і це може посилювати їхні стресові реакції. Із цього можна зробити висновок, що нижчий рівень інтолерантності до невизначеності робить групу релігійних військовослужбовців більш адаптивними під час участі у бойових діях.

За шкалою «Інтолерантність до невизначеності» ($82,2 \pm 10,6$ $p \leq 0,05$) було виявлено достовірно більший показник у групи нерелігійних військовослужбовців. Даний показник може відображати, те що цій групі важче ставитися до неоднозначних та невідомих ситуацій, які можуть включати складність та непередбачуваність. На відміну нижчі показники у релігійній групі можуть свідчити про більш розвинені механізми психологічної адаптації, наявність внутрішньої смислової опори, більшу екзистенційну стабільність та менший рівень когнітивного дискомфорту в невизначених умовах.

Наступним кроком наші групи пройшли тестування за методикою Копінг-тесту Р. Лазаруса, результати якої зазначено в табл. 2. Нами було виявлено статистично значущу різницю між групами за такими шкалами, як «Дистан-

ціювання», «Самоконтроль» та «Позитивна переоцінка» ($p \leq 0,05$).

За шкалою «Дистанціювання» ($60,1 \pm 2,3$ $p \leq 0,05$) ми бачимо, що група нерелігійних військовослужбовців гіпотетично частіше використовує стратегію дистанціювання, тобто прагне емоційно відсторонитися від стресової ситуації, уникати прямого контакту з проблемою. Релігійні військові менш схильні до дистанціювання, можливо, через наявність внутрішньої опори у вигляді віри та релігійних практик.

Також ми бачимо, що релігійні військовослужбовці демонструють вищий рівень за шкалою «Самоконтроль» ($56,4 \pm 2,4$ $p \leq 0,05$), тобто вміють краще регулювати власні емоції та реакції у стресових ситуаціях. Це може бути пов'язано із внутрішніми моральними або духовними настановами, що допомагають керувати поведінкою.

Із нашого дослідження також видно, що релігійні військовослужбовці суттєво частіше використовують стратегію «Позитивної переоцінки» ($62,4 \pm 8,1$ $p \leq 0,05$), це може говорити про те, що їм простіше знаходити сенс і можливості для особистого зростання у стресовій ситуації. Дана статистична значущість може свідчити про значний ефект релігійної віри як механізму копіngu. Нерелігійні військові значно менше схильні переосмислювати ситуацію у позитивному ключі.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що релігійність може мати позитивний вплив на певні копінг-стратегії та позитивно впливати на

Таблиця 2

Показники долаючої поведінки військовослужбовців ($M \pm m$)

Шкали	Група	Релігійні військовослужбовці	Не релігійні військовослужбовці	T	p
Конфронтація		58,1 $\pm$ 2,3	51,3 $\pm$ 3,2	1,6	-
Дистанціювання		53,5 $\pm$ 2,9	60,1 $\pm$ 2,3	2,3	0,05
Самоконтроль		56,4 $\pm$ 2,4	45,6 $\pm$ 3,4	2,5	0,05
Пошук соціальної підтримки		49,9 $\pm$ 3,6	43,5 $\pm$ 2,8	1,5	-
Прийняття відповідальності		50,1 $\pm$ 1,9	47,6 $\pm$ 2,7	1,6	-
Втеча-уникнення		64,1 $\pm$ 2,1	59,5 $\pm$ 2,8	1,8	-
Планування рішення проблеми		51,3 $\pm$ 2,8	43,5 $\pm$ 3,2	1,8	-
Позитивна переоцінка		62,4 $\pm$ 8,1	50,6 $\pm$ 9,5	5,8	0,05

Примітка: * – рівень значущості $p \leq 0,10$; ** – рівень значущості $p \leq 0,05$

рівень толерантності до невизначеності під час військових дій для військовослужбовців. Ми побачили, що дійсно існують статистично значущі відмінності між релігійними та нерелігійними військовослужбовцями за показниками новизни, нерозв'язності та загальної інтолерантності до невизначеності. Зокрема, нерелігійні військовослужбовці продемонстрували вищий рівень інтолерантності до нових і непередбачуваних ситуацій, а також більшу напруженість у відповідь на обставини, що не мають чіткого або швидкого вирішення. Це може свідчити про підвищену чутливість до когнітивної невизначеності, більшу потребу в структурованості та визначеності середовища, а також більшу психологічну напругу в умовах неоднозначності.

Натомість релігійні військовослужбовці продемонстрували нижчий загальний рівень

інтолерантності до невизначеності. Ймовірно, релігійний світогляд виступає для них додатковим смисловим ресурсом, що забезпечує внутрішню стабільність, упорядкованість сприйняття подій та прийняття ситуацій, які виходять за межі раціонального контролю. Віра може виконувати компенсаторну функцію, знижуючи тривожність у ситуаціях невизначеності через надання їм екзистенційного сенсу.

В умовах військової діяльності, де невизначеність, ризик і непередбачуваність є постійними чинниками професійного середовища, толерантність до неоднозначності набуває особливої психологічної значущості. Отримані результати дають змогу припустити, що релігійність може виступати чинником психологічної стійкості, пов'язаним із більш адаптивним ставленням до невизначених та нерозв'язних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психологія професійної стійкості особистості. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 208 с.
2. Пирог Г. В., Литвинчук К. В. Зв'язок релігійності та копінг-стратегій українців у часи війни. *Габітус*. 2025. Т. 2. № 69. С. 145–150. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
3. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30, № 1. P. 29–50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
4. McLain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53. № 1. P. 183–189. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>
5. Carleton R. N. Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*. 2016. Vol. 39. P. 30–43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>
6. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: *Springer Publishing Company*, 1984. 445 p.
7. Pargament K. I. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. New York: *Guilford Press*, 1997. 548 p.
8. Pargament K. I., Smith B. W., Koenig H. G., Perez L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1998. Vol. 37. № 4. P. 710–724. DOI: <https://doi.org/10.2307/1388152>
9. Park C. L., Edmondson D., Hale-Smith A., Blank T. O. Religiousness/spirituality and health behaviors in younger adult cancer survivors: Does faith promote a healthier lifestyle. *Journal of Behavioral Medicine*. 2009. Vol. 32. № 6. P. 582–591. DOI: [10.1007/s10865-009-9223-6](https://doi.org/10.1007/s10865-009-9223-6)

References

1. Kokun, O. M. (2016). *Psykhologhiia profesiinoi stiikosti osobystosti*. Kyiv: Instytut psykhologhii imeni [The psychology of professional resilience]. H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
2. Pyroh, H. V., & Lytvynchuk, K. V. (2025). Zviazok relihiinosti ta kopinh-stratehii ukraintsiv u chasi viiny [The connection between religiosity and coping strategies of Ukrainians during wartime]. *Habitus*, 2(69), 145–150 <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.2.26> [in Ukrainian].
3. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x> [in English].
4. 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> [in English].
5. Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007> [in English].

6. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York, NY: *Springer Publishing Company*. [in English].
7. Pargament, K. I. (1997). The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. New York, NY: *Guilford Press*. [in English].
8. Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 710–724. <https://doi.org/10.2307/1388152> [in English].
9. Park, C. L., Edmondson, D., Hale-Smith, A., & Blank, T. O. (2009). Religiousness/spirituality and health behaviors in younger adult cancer survivors: Does faith promote a healthier lifestyle? *Journal of Behavioral Medicine*, 32(6), 582–591. <https://doi.org/10.1007/s10865-009-9223-6> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 01.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПРАКТИКИ ФРАНЦІЇ ТА НІМЕЧЧИНИ

Сустретов А. С.

доктор філософії (PhD), доцент,
доцент кафедри теоретичних дисциплін
Донецького національного медичного університету
ORCID ID: 0000-0001-6313-7803

Згурська В. Л.

кандидатка політичних наук,
доцентка кафедри політичних наук та історії
Київського національного університету будівництва і архітектури
ORCID ID: 0000-0001-7490-1942

Таможська І. В.

докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства
Навчально-наукового інституту «Академія вчителів»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ORCID ID: 0000-0003-0865-2380

У процесі дослідження проаналізовано дефініції поняття «академічна доброчесність» у сучасному європейському науково-педагогічному дискурсі, а також розкрито його зміст як базової ціннісної та нормативної основи функціонування системи вищої освіти. Здійснено аналіз підходів до реалізації принципів академічної доброчесності у європейському освітньому просторі на прикладі інституційних практик Франції та Німеччини, що репрезентують різні, але взаємодоповнювальні моделі забезпечення якості освіти та науки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі академічної доброчесності в умовах цифровізації освітнього середовища, інтенсифікації академічної мобільності, необхідності гармонізації національних освітніх систем із європейськими стандартами забезпечення якості. Особливого значення ця проблематика набуває у контексті поширення цифрових технологій і використання електронних ресурсів, що, з одного боку, розширюють доступ до наукової інформації, а з іншого – актуалізують ризики порушення етичних норм академічної діяльності.

Зазначено, що у Франції реалізація принципів академічної доброчесності базується на національній координації, мережевій взаємодії та впровадженні уніфікованих інституційних політик, тоді як у Німеччині ключову роль відіграють механізми саморегулювання академічної спільноти, кодекси належної наукової практики та омбудсменські інституції. Обґрунтовано значення освітніх і профілактичних заходів, спрямованих на формування культури академічного письма, розвиток академічної відповідальності та підвищення обізнаності здобувачів освіти й викладачів щодо стандартів доброчесності.

У результаті дослідження встановлено, що ефективна реалізація принципів академічної доброчесності в європейському освітньому просторі передбачає комплексний підхід, який поєднує нормативно-правове регулювання, інституційну відповідальність і системну педагогічну підтримку. Досвід Франції та Німеччини засвідчує доцільність переходу від суто контрольованих механізмів до формування сталої культури академічної доброчесності як необхідної умови забезпечення якості вищої освіти та наукових досліджень.

Ключові слова: академічна доброчесність, європейський освітній простір, вища освіта, забезпечення якості освіти, академічне письмо, інституційні практики.

Sustrietov A. S., Zghurska V. L., Tamozhska I. V. Implementation of the principles of academic integrity in the European educational space: practices in France and Germany

The study analyses definitions of the concept of “academic integrity” in contemporary European scientific and pedagogical discourse and reveals its meaning as the basic value and normative foundation for the functioning of the higher education system. An analysis of approaches to the implementation of the principles of academic integrity in the European educational space was carried out using the example of institutional practices in France and Germany, which represent different but complementary models of ensuring the quality of education and science. The relevance of the study is determined by the growing role of academic integrity in the context of the digitalisation of the educational environment, the intensification of academic mobility, and the need to harmonise national education systems with European quality assurance standards. This issue is particularly important in the context of the spread of digital technologies and the use of electronic resources, which, on the one hand, expand access to scientific information and, on the other hand, increase the risks of violating ethical standards in academic activity.

The article notes that in France, the implementation of the principles of academic integrity is based on national coordination, network interaction and the introduction of unified institutional policies, while in Germany, the key role is played by mechanisms of self-regulation of the academic community, codes of good scientific practice, and ombudsman institutions. The importance of educational and preventive measures aimed at forming a culture of academic writing, developing academic responsibility and raising awareness of integrity standards among students and teachers is substantiated.

The study found that the effective implementation of the principles of academic integrity in the European educational space requires a comprehensive approach that combines regulatory and legal regulation, institutional responsibility and systematic pedagogical support. The experience of France and Germany demonstrates the advisability of moving from purely control mechanisms to the formation of a sustainable culture of academic integrity as a necessary condition for ensuring the quality of higher education and scientific research.

Keywords: *academic integrity, European educational space, higher education, quality assurance in education, academic writing, institutional practices.*

Вступ. Академічна доброчесність у європейському освітньому просторі розглядається не як сукупність заборон і санкцій, а як системоутворювальна умова довіри до дипломів, результатів навчання і наукових публікацій. Заклади вищої освіти, агенції якості, грантодавці та професійні спільноти дедалі виразніше пов'язують академічну репутацію закладів із прозорістю процедур оцінювання, запобіганням плагіату, коректним використанням джерел, етикою досліджень, належним керівництвом і ефективними механізмами реагування на порушення. На цьому тлі Франція та Німеччина демонструють дві близькі за цінностями, але різні за інституційними рішеннями моделі: французьку – з акцентом на національних координуючих структурах і мережах відповідальних за наукову доброчесність та німецьку – із сильним саморегулюванням наукової спільноти через кодекси та інститут омбудсменів.

Проаналізуємо поняття «академічна доброчесність».

Частина 1 ст. 42 Закону України «Про освіту» визначає академічну доброчесність

як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3].

Н. Батечко та А. Дурдас у дослідженні [1] обґрунтовують та підкреслюють, що академічну доброчесність доцільно трактувати як усвідомлену відданість цінностям академічної спільноти, яка виявляється у дотриманні принципів довіри, справедливості, чесності, відповідальності, поваги і готовності діяти відповідально навіть у складних етичних ситуаціях.

У межах європейського освітнього простору академічна доброчесність розглядається як ключова ціннісна і нормативна основа забезпечення якості вищої освіти й наукових досліджень, що особливо актуалізується в умовах інтенсивної цифровізації освітніх процесів. Саме тому сучасні українські наукові розвідки зосереджуються на осмисленні впливу цифрових технологій на дотри-

мання етичних стандартів академічної діяльності, розвиток культури академічного письма та впровадження узгоджених інституційних політик, що відповідають європейським рекомендаціям і практикам. Так, зокрема, автори дослідження [5] зазначають, що «...одним із ключових викликів, що постають перед сучасною академічною доброчесністю, є стрімка цифровізація освітнього середовища. З одного боку, прогрес інформаційних технологій об'єктивно сприяє розширенню доступу до різноманітних наукових ресурсів та значно оптимізує процеси обміну знаннями між учасниками освітнього і наукового простору». У монографії «Формування культури академічного письма як чинника забезпечення доброчесності в освітньому процесі закладів вищої освіти» [12] зазначено: «Поширення інформації про академічну доброчесність та впровадження інституційних політик, спрямованих на забезпечення дотримання академічної доброчесності всіма сторонами, слід розглядати як частину добре узгодженої навчальної програми, яка включає зміцнення академічної доброчесності в усіх класних заняттях та оцінювальних завданнях».

Методи та методики дослідження. Метою статті є здійснення порівняльного аналізу підходів до реалізації принципів академічної доброчесності у європейському освітньому просторі на прикладі практик Франції та Німеччини, а також виявлення ефективних інституційних механізмів, нормативних засад і педагогічних інструментів формування культури академічної доброчесності у закладах вищої освіти. Застосовано структурно-функціональний метод для аналізу системи забезпечення академічної доброчесності в університетах Франції та Німеччини, а також порівняльний аналіз із метою виявлення спільних і відмінних рис у національних моделях реалізації принципів академічної доброчесності. Метод контент-аналізу використано для опрацювання нормативно-правових документів, європейських рекомендацій, національних кодексів і хартій академічної та наукової доброчесності, а також офіційних матеріалів університетів і акредитаційних агентств. Системний підхід дав змогу розглянути академічну доброчесність як цілісний

феномен, що поєднує ціннісні, нормативні, організаційні та педагогічні компоненти.

Результати. Євроінтеграційні процеси в освітньому просторі України зумовлюють посилення інноваційних тенденцій, спрямованих на приведення національної системи вищої освіти у відповідність до міжнародних стандартів забезпечення якості. Саме цим пояснюється об'єктивна потреба комплексного реформування всіх рівнів освіти, зокрема вищої, з урахуванням європейських освітніх цінностей і принципів. У цьому контексті академічна доброчесність розглядається передусім як сукупність морально-етичних засад, дотримання яких є обов'язковим для всіх учасників освітнього та наукового процесів, як у сфері навчання й викладання, так і під час здійснення науково-дослідної діяльності. Проблематика академічної доброчесності посідає базове й водночас актуальне місце в сучасному дискурсі вищої освіти, науки, особливо в період глибоких суспільних трансформацій і глобальних змін [4]. Її утвердження є необхідною умовою забезпечення довіри до результатів освітньої та наукової діяльності, підвищення академічної культури та інтеграції українських закладів вищої освіти до європейського освітнього й наукового простору.

У сучасній європейській дискусії термін «академічна доброчесність» охоплює як освітній вимір (навчання й оцінювання), так і дослідницький (наукова доброчесність, етика й належні практики). Для концептуальної ясності наведемо кілька авторитетних визначень, що часто використовуються в політиках університетів [8; 2; 11].

1. Європейська мережа з академічної доброчесності (ENAI) у глосарії визначає академічну доброчесність як дотримання етичних і професійних принципів, стандартів і практик та послідовної системи цінностей, що скеровує ухвалення рішень і дій у сфері освіти, досліджень і академічної роботи [8].

2. Міжнародний центр академічної доброчесності (ICAI) трактує її як «відданість» фундаментальним цінностям (чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і сміливість діяти відповідно до цих цінностей навіть у складних умовах). Такий підхід

важливий тим, що переносить фокус із «виявлення порушень» на формування культури доброчесності.

Узагальнюючи, можна стверджувати: академічна доброчесність у європейському підході – це водночас ціннісна рамка, політика й процедури, а також педагогічні практики, які формують у здобувачів здатність навчатися й діяти чесно, а в інституцій – підтримувати довіру до результатів освіти та науки. Окрім ALLEA-кодексу для досліджень, у Європі діє ENAI як платформа обміну практиками й ресурсами; її діяльність також відзначається у європейських освітніх інструментаріях як джерело підтримки для закладів вищої освіти [8]. Ключовий тренд останніх років – перехід від реактивної моделі («спіймати й покарати») до превентивно-освітньої: політики доброчесності дедалі частіше включають навчання академічному письму, грамотному цитуванню, роботі з даними, етиці використання цифрових інструментів і генеративного штучного інтелекту.

Проаналізуємо особливості реалізації принципів академічної доброчесності в закладах освіти Франції [1; 6; 7]. Автори дослідження [1] зазначають, що до специфічних тенденцій, притаманних університетському сектору Франції та пов'язаних із реалізацією окремих концептуальних підходів, доцільно віднести такі: по-перше, спостерігається пріоритетне дотримання загальноєвропейських і національних стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості у сфері вищої освіти, що визначають рамкові вимоги до академічної діяльності закладів; по-друге, важливим напрямом є розроблення акредитаційними органами уніфікованих і стандартизованих процедур оцінювання політики закладів вищої освіти у сфері академічної доброчесності, що сприяє підвищенню прозорості та порівнюваності результатів інституційної діяльності; по-третє, значна увага приділяється впровадженню спеціалізованих освітніх і методичних програм, спрямованих на підвищення кваліфікації викладачів у галузі сучасного академічного письма, а також на посилення їхньої мотивації до системного використання відповідних методик у навчальній та науковій роботі. У Франції важливим кроком стало

ухвалення Національної хартії деонтології професій дослідження (*Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche*). Її мета – окреслити критерії «суворої й доброчесної» наукової діяльності та забезпечити спільні орієнтири для партнерств і дослідницької співпраці. Хартія виступає «ціннісним ядром», на яке спираються локальні політики університетів і наукових установ, а також механізми підготовки відповідальних осіб із доброчесності.

Для створення національного імпульсу було засновано Французький офіс доброчесності в науці (OFIS), який функціонує як інструмент координації та поширення культури доброчесності, зокрема через роль «обсерваторії» впровадження зобов'язань хартії та розвиток ресурсів і мереж. Важливо, що OFIS позиціонується не як орган, який «розглядає індивідуальні справи», а радше як структура, що підсилює інституційну спроможність сектору через стандарти, рекомендації, навчання та комунікацію.

На рівні закладів вищої освіти у Франції поширеною практикою є ухвалення локальних «антиплагіатних хартій», що визначають правила для всієї університетської спільноти (здобувачів, викладачів, дослідників), окреслюють форми порушень і процедури реагування. Прикладом є університетські документи типу «*Charte anti-plagiat*», що формалізують очікування й механізми попередження недоброчесних практик [6]. Окремий інструмент – застосування програм перевірки текстів на запозичення. У французькому університетському середовищі згадується використання сервісів на кшталт *Compilatio* як частини процедур запобігання плагіату.

Узагальнюючи, зазначимо, що французька модель демонструє переваги «керованої узгодженості»: наявність національної хартії, координаційного офісу та мереж забезпечує єдину рамку тлумачення доброчесності й підтримує сталість політик. У кризових ситуаціях (публічні скандали, посилення тиску на науку, інформаційні війни) така архітектура допомагає швидше масштабувати навчальні і методичні рішення, уніфікувати підходи до комунікації й попередження ризиків для довіри до науки.

У практиці Німеччини важливими є саморегулювання, кодекси та омбудсменська інфраструктура. Ключовою опорою є Кодекс поведінки DFG «Guidelines for Safeguarding Good Research Practice» (ухвалений 03 липня 2019 р.), який задає вимоги до внутрішніх структур, процесів і дій дослідницьких установ, спрямованих на утвердження культури доброчесності в науці. Суттєва риса німецького підходу – зв'язок доброчесності з інституційною відповідальністю: організація має не лише карати за порушення, а й будувати умови, що зменшують їх імовірність (навчання, чіткі процедури, прозорі ролі, коректне керівництво дослідженнями, належне управління даними тощо) [11]. У документах Омбудсменського комітету підкреслюється, що кодекс DFG передбачає призначення загальнонаціонального омбудсменського органу, а також локальних омбудсменів у кожній установі як інструмент реалізації правил належної наукової практики. Це дає змогу поєднати доступність консультацій та «раннього втручання» і процедурну справедливість, адже багато кейсів можна вирішувати на ранніх етапах через роз'яснення, mediaцію або корекцію практик, не доводячи ситуацію до руйнівних конфліктів.

На рівні ЗВО Німеччини поширено чіткі інструктивні матеріали для здобувачів щодо запобігання плагіату як порушення правил належної академічної практики [10]. Прикладом є методичні настанови закладів освіти, де плагіат трактують як обман щодо «оригінальності» роботи і як порушення екзаменаційних правил. Також деякі заклади вищої освіти впроваджують обов'язкові кроки академічної культури (наприклад, ознайомлення з ресурсами та подання підтверджувальної форми), що зменшує ризик «випадкового» порушення через незнання правил. Так, на сайті Університету Goethe Universität, кафедра соціальних наук, зазначено: «Викладачі кафедри зобов'язані ретельно перевіряти подані завдання на наявність плагіату у разі підозри на плагіат. Якщо завдання буде визначено як плагіат, будуть ужиті певні процедури:

1. Викладачі надають письмове пояснення та докази плагіату. Подана робота оцінюється на 5.0 («не зараховано»).

2. Екзаменаційна комісія документує кожен випадок плагіату як спробу шахрайства.

3. Екзаменаційна комісія оцінить, чи існує серйозний випадок. Якщо ні, роботу можна перескласти. Однак якщо існує серйозний випадок, здобувача можуть відсторонити від подальших іспитів.

4. Здобувачі мають право оскаржити або заперечити рішення, прийняті екзаменаційною комісією.

Екзаменаційна комісія діє на основі чинних правил навчання та іспитів і відповідно карає за академічні порушення. Ці санкції можуть мати далекосяжні наслідки для автора, такі як виключення з подальших іспитів або, якщо це буде виявлено пізніше, анулювання академічного ступеня» [9].

Варто зазначити, що німецька модель вирізняється високою роллю професійної етики наукової спільноти й інституційного саморегулювання. Кодекс DFG і омбудсменська інфраструктура створюють «довгу рамку» – від профілактики до справедливого розгляду конфліктів. Перевага такого підходу – стійкість і відтворюваність: університети й інститути мають зрозумілий орієнтир, як будувати політики і процедури, не перетворюючи доброчесність на суто бюрократичний контроль.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо стверджувати, що досвід Франції та Німеччини доводить, що академічна доброчесність є «інфраструктурою довіри» – до оцінювання, кваліфікацій і наукових результатів. Її ефективна реалізація потребує не точкових кампаній і не лише технічних засобів перевірки текстів, а системи – від ціннісної рамки (ENAI/ICAI/європейські принципи доброчесності в дослідженнях) до практик навчання та справедливого врядування порушеннями.

Висновки. У процесі дослідження розкрито питання реалізації принципів академічної доброчесності у європейському освітньому просторі на основі аналізу інституційних і педагогічних практик Франції та Німеччини. Установлено, що ефективне забезпечення академічної доброчесності у цих країнах ґрунтується на поєднанні чітко врегульованого нормативного поля, розвинених інституційних механізмів і системної освітньої роботи зі студентами та викладачами. Проаналізовані

моделі демонструють різні, але взаємодоповнювальні підходи: французьку, зорієнтовану на національну координацію та мережеву підтримку, і німецьку, що базується на принципах саморегулювання академічної спільноти та омбудсменських механізмах. Узагальнюючи результати аналізу, доходимо висновку, що академічна доброчесність у європейському контексті виступає не лише сукупністю регла-

ментованих норм, а й ключовою ціннісною основою забезпечення якості вищої освіти та наукових досліджень. Отримані результати підтверджують доцільність використання досвіду Франції та Німеччини для подальшого вдосконалення національних систем забезпечення академічної доброчесності в умовах цифровізації та інтеграції до європейського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Батечко Н., Дурдас А. Академічна доброчесність у контексті європейської практики: досвід Франції. *Безперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2019. № 3. С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894>
2. Миргород-Карпова В., Руденко Л., Шлапко Т. Академічна доброчесність в Україні та країнах Європейського Союзу: порівняльно-правовий аналіз. *Право*. 2022. № 3. С. 133–140. DOI: 10.32782/LAW.UA.2022.3.20. 2022
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.02.2026).
4. Сорока Н. І. Плагіат як один із видів порушення авторських прав: європейський досвід. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2017. № 4. С. 9–23.
5. Тамозька І. В., Смирнова І. М., Перетяга Л. Є. Вплив цифрових технологій на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. Вип. 2. С. 161–167. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24>
6. Bergaada M. Brève histoire de la lutte contre le plagiat dans le monde universitaire. *Questions de communication*. 2015. № 27(1). P. 171–188.
7. Boncourt T. La liberté académique comme catégorie de la pratique À propos de la constitution du rôle d'universitaire en problème public. *Zilsel*. 2024. № 14(1). P. 11–19.
8. European Network for Academic Integrity (ENAI). URL: <https://www.academicintegrity.eu/wp/> (дата звернення: 08.02.2026).
9. Goethe Universität. 03 Fachbereich Sozialwissenschaften. URL: <https://www.fb03.uni-frankfurt.de/101940130/Plagiate> (дата звернення: 07.02.2026).
10. Schlöyer B. Wissenschaftliches Plagiat – Regelungen und Praxis in Deutschland. *Germanistik in der Ukraine*. 2022. № 17. P. 70–82.
11. Verfahrenshinweise des Ombudsmann-Ausschusses für Integrität in der Forschung in Deutschland. 2025 URL: <https://ombudsgremium.de/4154/procedural-principles-of-the-research-ombudsman> (дата звернення: 08.02.2026).
12. Zlenko N. M., Tamozhska I. V. Formation of academic writing culture as a factor ensuring integrity in the educational process of higher education institutions. *Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space : Global, European, and National Contexts : Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 2025. 279–290. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-15>

References

1. Batechko, N., Durdas, A. (2019). Akademichna dobresnist u konteksti yevropeiskoi praktyky: dosvid Frantsii [academic integrity in the context of European practice: the experience of France]. *Bezperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka*. (3). S.88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894> [in Ukrainian].
2. Myrhorod-Karpova, V., Rudenko, L., Shlapko, T. (2022). Akademichna dobrochesnist v Ukraini ta krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialno-pravovy analiz [Academic integrity in Ukraine and European Union countries: a comparative legal analysis]. *Pravo*. № 3. S. 133–140. DOI:10.32782/LAW.UA.2022.3.20. 2022. [in Ukrainian].
3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Ofitsiinyiveb-portal parlamentu Ukrainy [On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017. No. 2145-VIII. Official web portal of the Parliament of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 08.02.2026). [in Ukrainian].
4. Soroka, N. I. (2017). Plahiat yak odyin iz vydiv porushennia avtorskykh prav: yevropeyskyi dosvid [Plagiarism as a type of copyright infringement: European experience]. *Teoriia i praktyka intelektualnoi vlasnosti*. No 4. S. 9–23. [in Ukrainian].

5. Tamozhska, I. V., Smyrnova, I. M., Peretiaha, L. Ye. (2025). Vplyv tsyfrovyykh tekhnolohii na formuvannia akademichnoi dobrochesnosti maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity [The influence of digital technologies on the formation of academic integrity of future specialists in higher education institutions]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia*. Vyp. 2. S. 161–167. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24> [in Ukrainian].
6. Bergaada, M. (2015). Brève histoire de la lutte contre le plagiat dans le monde universitaire [A brief history of the fight against plagiarism in academia]. *Questions de communication*. 27 (1). 171–188. [in French].
7. Boncourt, T. (2024). La liberté académique comme catégorie de la pratique À propos de la constitution du rôle d'universitaire en problème public [Academic freedom as a category of practice. On the constitution of the role of the academic as a public issue]. *Zilsel*. 14(1), pp. 11–19. [in French].
8. European Network for Academic Integrity (ENAI). Retrieved from: <https://www.academicintegrity.eu/wp/> (08.02.2026). [in English].
9. Goethe Universität. 03 Fachbereich Sozialwissenschaften [Goethe University. 03 Faculty of Social Sciences]. Retrieved from: <https://www.fb03.uni-frankfurt.de/101940130/Plagiate> (07.02.2026). [in German].
10. Schlöyer, B. (2022). Wissenschaftliches Plagiat – Regelungen und Praxis in Deutschland [Academic plagiarism – regulations and practice in Germany]. *Germanistik in der Ukraine*. 17. 70–82. [in German].
11. Verfahrenshinweise des Ombudsmann-Ausschusses für Integrität in der Forschung in Deutschland [Procedural guidelines of the Ombudsman Committee for Integrity in Research in Germany]. (2025). Retrieved from: <https://ombudsgremium.de/4154/procedural-principles-of-the-research-ombudsman> (08.02.2026). [in German].
12. Zlenko, N. M., Tamozhska, I. V. (2025). Formation of academic writing culture as a factor ensuring integrity in the educational process of higher education institutions [Formation of academic writing culture as a factor ensuring integrity in the educational process of higher education institutions]. *Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space : Global, European, and National Contexts : Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 279–290. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-15> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CRISIS, STRESS AND LOSS IN THE PERSONALITY ECOSYSTEM: A REVIEW OF TRAINING PROGRAMS

Tarasenko H. S.

Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Ecology,
Natural Sciences and Mathematics of Public
Higher Educational Establishment
«Vinnytsia Academy of Continuing Education»
ORCID ID: 0000-0001-9394-2600

Logutina N. V.

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Vasil' Stus Donetsk National University
ORCID ID: 0000-0003-1029-5247

Maliar O. I.

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogical Sciences,
Primary and Correctional Education
Public Higher Educational Establishment
«Vinnytsia Academy of Continuing Education»
ORCID ID: 0000-0001-5924-4120

The article provides a theoretical analysis of psychological approaches to understanding crisis experiences, stress and loss as key challenges for the personality ecosystem. It is substantiated that crises and traumatic events disrupt the balance of a person's internal and external resources, affecting their cognitive, emotional, behavioral and social spheres. Particular attention is paid to the concepts of stress, grief, cognitive adaptation and post-traumatic growth, which allow us to consider psychological difficulties not only as a source of maladaptation, but also as a potential for personal development.

This scientific work analyzes modern psychological training aimed at developing stress resistance, resilience, adaptation to loss and preventing professional burnout. It is shown that training programs contribute to the restoration of the integrity of the personality ecosystem through the formation of adaptive coping strategies, increasing the level of self-regulation, awareness of emotional states, activation of social support and the search for new life meanings. The significance of such interventions for specialists with high emotional stress, in particular educators, medical and social workers, is particularly emphasized. It is concluded that a comprehensive combination of trainings in stress resistance, resilience, adaptation to loss and prevention of professional burnout is an effective tool for supporting mental health, maintaining professional effectiveness and ensuring sustainable development of the personality ecosystem in the face of modern social challenges.

Keywords: *personality ecosystem, crisis, stress, loss, grief, stress resistance, resilience, adaptation, professional burnout, psychological trainings.*

Тарасенко Г. С., Логутіна Н. В., Маляр О. І. Психологічні аспекти кризи, стресу і втрати в екосистемі особистості: огляд тренінгових програм

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних підходів до розуміння кризових переживань, стресу та втрати як ключових викликів для екосистеми особистості. Обґрунтовано, що кризи та травматичні події порушують баланс внутрішніх і зовнішніх ресурсів людини, впливаючи на її когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну сфери. Особливу увагу приділено концепціям стресу, горя, когнітивної адаптації та посттравматичного зростання, які дають змогу розглядати психологічні труднощі не лише як джерело дезадаптації, а й як потенціал для особистісного розвитку.

У межах статті проаналізовано сучасні психологічні тренінги, спрямовані на розвиток стресостійкості, життєстійкості, резильєнтності, адаптації до втрати та профілактики

професійного вигорання. Показано, що тренінгові програми сприяють відновленню цілісності екосистеми особистості через формування адаптивних копінг-стратегій, підвищення рівня саморегуляції, усвідомлення емоційних станів, активізацію соціальної підтримки та пошук нових життєвих смислів. Окремо наголошено на значущості таких інтервенцій для фахівців із високим емоційним навантаженням, зокрема освітян, медичних і соціальних працівників. Зроблено висновок, що комплексне поєднання тренінгів стресостійкості, резильєнтності, адаптації до втрати та профілактики професійного вигорання є ефективним інструментом підтримки психічного здоров'я, збереження професійної ефективності та забезпечення сталого розвитку екосистеми особистості в умовах сучасних соціальних викликів.

Ключові слова: екосистема особистості, криза, стрес, втрата, горювання, стресостійкість, резильєнтність, адаптація, професійне вигорання, психологічні тренінги.

Relevance of the topic. Modern life is characterized by a significant increase in the level of uncertainty, dynamic changes and psycho-emotional stress, which is often accompanied by the occurrence of crisis events in personal and professional life. This increases the risk of psychological maladjustment, worsening of the psycho-emotional state, experiencing losses and developing symptoms of professional burnout. In such conditions, the scientific understanding of the phenomena of stress, crisis states and grief, as well as the study of the internal resources of the individual, which determine the ability of a person to maintain mental balance, mobilize adaptive mechanisms and function effectively under the influence of life difficulties, becomes particularly relevant. Psychological stability and the ability to constructively overcome stressful situations play a key role in maintaining mental health, life activity and social adaptation of the individual.

One of the most important areas of modern psychology is the development and implementation of specialized training programs aimed at developing stress resistance, resilience, effective adaptation to the loss of loved ones and the prevention of professional burnout. Theoretical analysis of such approaches allows not only to understand psychological mechanisms of adaptation and coping strategies more deeply, but also to assess the practical effectiveness of interventions that contribute to the restoration of psycho-emotional balance, the development of self-regulation skills, the maintenance of social ties and the search for new meanings in life after crisis events.

The purpose of the article is a theoretical analysis of psychological approaches to understanding stress, crisis experiences, and loss, as

well as substantiating the role of psychological training in stress tolerance, resilience, adaptation to loss, and prevention of professional burnout in maintaining mental health and developing personal resources, in particular in specialists with high emotional stress.

Research methods and techniques. The article applies a theoretical approach to the analysis of psychological aspects of crisis, stress and losses in the structure of personality, as well as to the review of modern training programs. The basis of the study is a systematic analysis of scientific sources, synthesis and generalization of theoretical concepts, as well as a comparative analysis of different approaches to psychological support and the development of stress resistance. Special attention is paid to the classification and structuring of training programs that describe methods of working with crisis states and losses, in particular emotional regulation techniques, relaxation exercises and cognitive-behavioral strategies. Such a theoretical approach allows you to form a holistic understanding of the psychological processes that occur in crisis situations and outline an effective conceptual framework for training programs aimed at developing stress resistance and overcoming losses in the personal ecosystem.

Results. In psychological science, a crisis (from the Greek krisis – decision, turning point) is considered as a complex mental state that arises as a result of the action of significant life events or radical changes in the system of personal relationships. In the scientific literature, this phenomenon is described through a number of related concepts, in particular, “critical period” (T. Shibutani), “transition” or “turning point” (G. Shihi), “critical situation” (F. E. Vasilyuk). A crisis is a situation in which a person faces

obstacles in the implementation of leading life goals and cannot overcome them using the usual methods of adaptation [17].

In psychology, a distinction is made between crisis states caused by normative changes in the life cycle and crises caused by traumatic events. Being in a crisis is accompanied by significant psycho-emotional and physical stress, which can lead to both adaptation and personal growth, and to disorganization of life activities. At the same time, events that are the same in content do not become crisis-like for all people, since their impact is mediated by individual personal characteristics and available coping resources.

Crises are an integral part of a person's life path. The events that most often cause crisis experiences include the death of a loved one, a serious illness, separation from the family, a change in social status, starting a family, and a transformation of the social environment. Thus, a crisis appears as a reaction of an individual to circumstances that require a radical restructuring of the lifestyle, thinking, value system, and attitude to existential issues of being [22].

A necessary condition for the emergence of a crisis state is intense emotional stress, blocking of the individual's basic needs, and his subjective reaction to the situation. V. F. Vasilyuk defines a crisis situation as a situation of impossibility in which the subject faces the impossibility of realizing his own life motives, aspirations, and values. Analyzing crisis phenomena, he distinguishes stress, frustration, conflict and crisis as interrelated, but not identical psychological phenomena [17].

The concept of "stress" in its modern meaning was introduced into scientific circulation in the middle of the twentieth century, primarily thanks to the works of G. Selye, who considered it as a universal reaction of the body to environmental influences. The researcher showed that stress can have both negative (distress) and positive (eustress) nature, and also described the stages of development of the stress reaction: anxiety, resistance and exhaustion. Further studies have proven the significant role of both large-scale life events and everyday microstressors in the formation of mental distress [22].

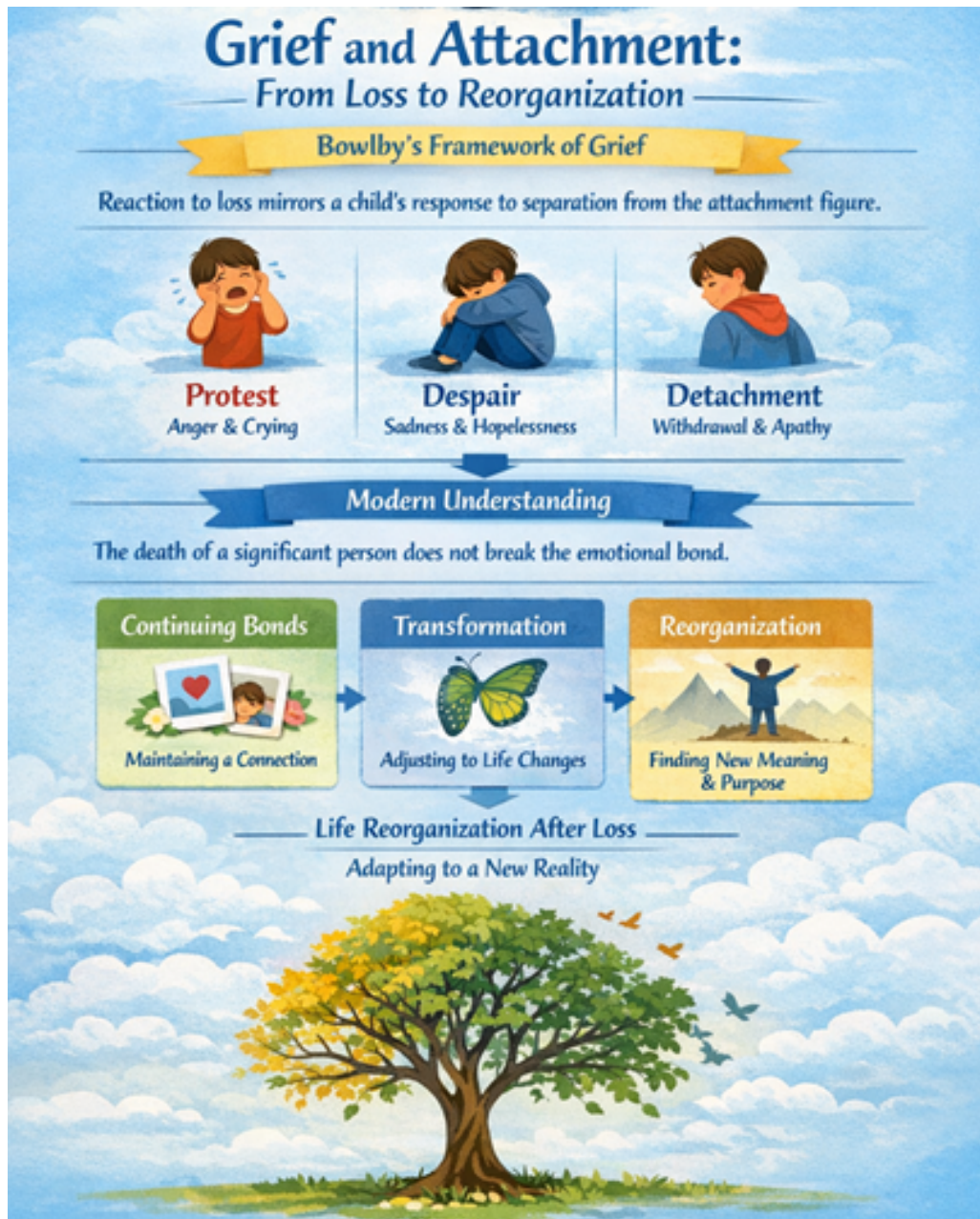
A special place among crisis events is occupied by the loss of a loved one. Start-

ing from the works of S. Freud, the symptoms of grief have long been identified with depressive, anxiety and post-traumatic disorders. However, in the early 2000s, complicated grief was identified as an independent mental phenomenon that requires special study and psychotherapeutic assistance (H. G. Prigerson, S. C. Jacobs, H. G. Prigerson, M. J. Horowitz). Typical manifestations of acute grief include intense sadness and longing, intrusive thoughts and memories of the deceased, emotional outbursts of crying, experiences of loneliness and fear, decreased activity and energy tone, loss of the ability to receive pleasure, social isolation, as well as a feeling of existential emptiness and hopelessness of the future (W. Middleton, B. Raphael, P. Burnett, N. Martinek) [6; 2].

Within the framework of J. Bowlby's attachment theory, which is presented on Pic. 1, the reaction to loss is considered analogous to a child's reaction to separation from the object of attachment and includes phases of protest, despair, and withdrawal. At the same time, modern researchers emphasize that the death of a significant person does not lead to a complete rupture of the emotional connection with him. Instead, it is transformed and the reorganization of the individual's life activities in conditions of loss occurs [1].

According to the position of R. R. Shaver and S. M. Tancredy, the course of grief largely depends on the attachment style formed in childhood: secure, anxious/ambivalent, avoidant or disorganized. Individuals with a secure attachment style usually demonstrate better adaptation to loss, while other styles are associated with the risk of complicated grief and difficulties in forming new life meanings [13].

An explanation of the process of loss and reconstruction of meaning after the death of a loved one is given in the concept of psychological trauma by R. Janoff-Bulman, according to which a person's inner world is based on basic beliefs about the benevolence, justice of the world and the value of one's own "I". A traumatic event disrupts these perceptions, creating feelings of danger, injustice, and loss of control over life. At the same time, successful overcoming of trauma involves the formation of a more realistic picture of the world, combining the recogni-



Pic. 1. Bowlby's Framework of Grief

tion of the vulnerability of life with the awareness of one's own ability to choose and adapt [7].

The initial reaction to loss is usually denial, which performs a protective function, reducing the intensity of the mental shock. However, over time, the reality of the loss manifests itself through intrusive thoughts and memories that disrupt everyday functioning and actualize the need for a meaningful restructuring of life in the absence of a significant person.

First of all, a traumatic event undermines a person's basic ideas about their own ability to control life events. Researchers note that in order

to reduce the intensity of negative emotional experiences and avoid feelings of helplessness and vulnerability, traumatized individuals often resort to self-blame. In an effort to retrospectively restore lost control, people obsessively return to alternative scenarios of the past, reflecting on how events could have changed under different behavior. In psychological literature, this cognitive pattern is called rumination. At the same time, instead of restoring a sense of control, ruminative thinking can intensify depressive states, the cognitive core of which are the ideas of self-blame and one's own inability.

Within the cognitive concept of mental trauma by R. Janoff-Bulman, the key mechanism of successful adaptation is considered to be the process of finding benefit in the experienced experience, which involves rethinking the loss through questions about acquired life experience, new awareness and personal changes. A similar position was also held by B. S. Tjosvold and A. B. Janigian, who emphasized that the restoration of a subjective sense of control over life is possible provided that life schemas are transformed and a negative event is reinterpreted as a catalyst for new, more adaptive ways of thinking and acting [7].

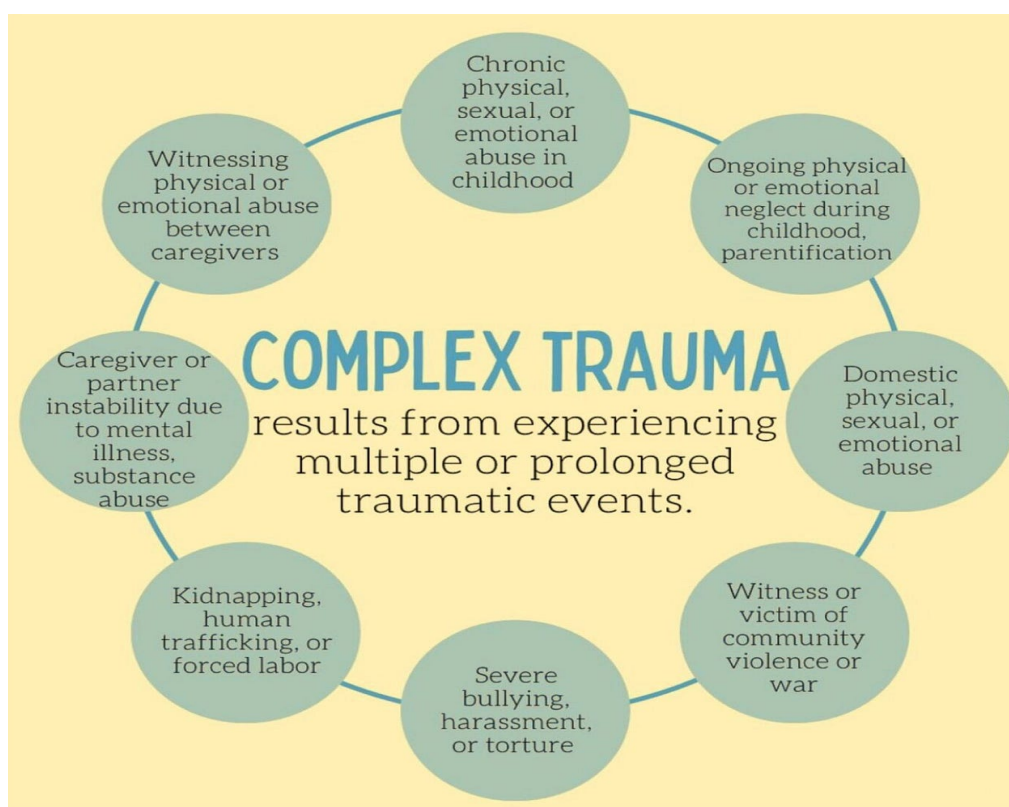
Dr. Chris Deussing, a psychotherapist, who writes about psychology & a bunch of other things, gives us schematic plan of the term “complex trauma” on Pic. 2 [5].

In the theory of cognitive adaptation to a new reality, Charles Taylor also emphasizes the decisive role of meaning-making in the process of overcoming traumatic experience. The ability to find new meanings, maintain professional and everyday effectiveness, as well as a focus on self-improvement are considered key conditions for adaptation. The central mechanism

of this process is positive reappraisal, or cognitive reframing, which allows integrating a traumatic event into a life narrative and considering it as a factor for further development [15].

According to the dual-process model of grief coping proposed by M. Stroebe and H. Schut (1999), adaptation to loss occurs by oscillating between two complementary orientations – loss orientation and recovery orientation. Loss orientation is associated with the direct experience of the pain of loss, which manifests itself in sadness, grief, crying, and emotional separation from the deceased person. Recovery orientation involves the gradual formation of new life roles, identities, and ways of organizing life in which the deceased person retains a symbolic and spiritual presence, but not a physical one. Adaptation to loss consists in a dynamic balance between these orientations until meaning is found both in lost relationships and in the rebuilt life [14].

The grieving process is accompanied by a wide range of emotional, cognitive, and somatic reactions that are not pathological within the normative course. These include states of disbelief and shock, emotional numbness, sudden outbursts



Pic. 2. Complex Trauma

of crying, physical symptoms in the form of sleep disorders, eating disorders and somatic pain, denial of the fact of death, obsessive questions about the causes of the loss, repeated talk about the event, fluctuations between emotional control and disorganization, difficulty concentrating, idealization of the deceased, identification with him, experiences of envy, frustration, bitterness and guilt. In the future, states of exhaustion are possible, the gradual emergence of hope, episodic return of sadness, the formation of readiness for new obligations, the restoration of activity and, ultimately, the achievement of inner peace and filling life with new meanings.

The ability to perform the so-called “grief work” is largely determined by the previous experience of personality development. In the absence of experience of “healthy” separations in the life history, the process of adaptation to loss can be significantly complicated. Often, unfinished grief over previous losses is re-actualized, and the desire to complete the grieving process can be unconsciously experienced as a betrayal of the memory of the deceased, which is sometimes accompanied by somatic disorders or the formation of addictions. The completion of the work of grief is asso-

ciated with a decrease in the frustrated perception of the world and the restoration of a sense of life integrity presented on Pic. 3.

A separate area of research is associated with the phenomenon of post-traumatic growth, which describes positive personal changes that arise as a result of experiencing severe life crises (R. Tedeschi, L. Calhoun). Traumatic events destroy established ideas about the predictability, manageability and benevolence of the world, which is accompanied by intense psychological distress. At the same time, the recovery process opens up the possibility of rethinking life priorities, deepening self-awareness and consciously constructing a new life path [16].

In this context, stress resistance is considered as an integrative personal characteristic that ensures effective functioning under stressors without a destructive impact on activity and interpersonal relationships. At the same time, excessive reduction in sensitivity to emotional stimuli can lead to emotional callousness and social withdrawal. Stress resistance is a dynamic property that can develop in the process of psychotraining and self-regulation. The stress – brain loop may consist of chronic stress as it is shown on Pic. 4 [16].



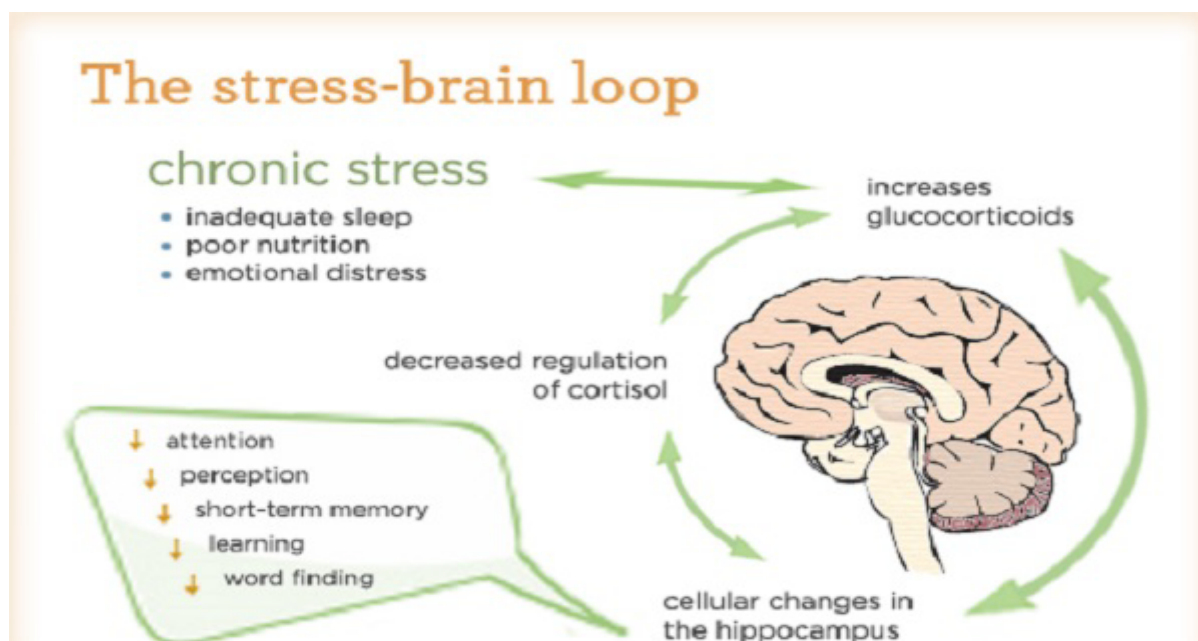
Pic. 3. Navigating the Grieving Process

Therefore, experiencing crisis situations and losses is an integral part of life experience, and the adaptation process, including grief work and the development of stress tolerance, determines the ability of an individual to restore life meanings and ensure psychological balance. In this regard, attention is focused on the theoretical analysis of modern psychological trainings aimed at developing stress tolerance, adaptation to loss, resilience, and prevention of professional burnout.

Stress and resilience trainings are aimed at developing in participants the ability to anticipate stressful situations, form effective communication skills, master self-control and constructively express negative emotions in crisis life circumstances. As shown by S. Madzi's research, resilience is not an innate property, it can be developed through systematic training programs that include exercises for the formation of adaptive coping strategies, effective interpersonal relationships based on trust and support. The model proposed by S. Madzi identifies the following main components of resilience: attitudes (involvement, control, acceptance of life challenges); cognitive and behavioral coping (situation analysis, prospect search, active actions); social support (mutual assistance, encouragement); care for physical and mental health (diet, meditation, relaxation, physical exercise) [10].

A special place in the training is occupied by exercises for the development of hard-coping skills: situational reconstruction allows you to understand the stressful situation more deeply and develop a specific plan of action; focusing helps to track bodily signals during stress; compensatory self-improvement contributes to the awareness of the experience gained in solving problems. Social support exercises are focused on effective conflict resolution, the development of cooperation skills and communicative competence. In the block of caring for physical and psychological health, participants master methods of self-diagnosis of stressful conditions, relaxation and meditation techniques, and also learn to seek professional help in a timely manner. The first version of the training was developed in 2001 (N. D. Koroleva, Ya. V. Shaivska) in the form of a manual and an online program, where participants received theoretical information about the components of resilience, exercises for their development and means of self-testing the acquired skills. Later, the possibility of remote consultation with trainers regarding the program became available [20; 21].

A feature of resilience training for military personnel is the combination of face-to-face classes with homework: participants perform exercises under the guidance of a therapist, apply the acquired knowledge in practice, and receive



Pic. 4. The Stress-brain Loop

feedback on the results. Sessions are held twice a week, which allows for skills to be consolidated and results to be discussed with a therapist. As S. Maddy proves, such trainings contribute to improving the psychological health of military personnel, increasing the effectiveness of their activities, developing leadership qualities and stress resistance, and also helping with rehabilitation after traumatic events, in particular in the context of PTSD, depression, or panic attacks [10].

The structure of the training program involves the sequential mastering of various aspects of resilience:

1. First meeting: familiarization with the program, rules of group work, definition of the concepts of “stress”, “coping”, “personal resources”, breathing and relaxation exercises.
2. Second meeting: analysis of negative thoughts, introduction to adaptive and maladaptive coping strategies, muscle relaxation skills.
3. Third meeting: transformation of negative thoughts into positive ones, development of communicative flexibility and active listening.
4. Fourth meeting: healthy lifestyle, sleep hygiene, rest and physical methods of overcoming stress.
5. Fifth meeting: anger control, learning to safely express emotions and use time effectively.
6. Sixth meeting: the importance of social support, development of skills to share emotions.
7. Seventh meeting: assertiveness training, development of empathy.
8. Eighth meeting: summing up and consolidating the results.

One session is not enough to form resilience, but regular trainings have a positive effect on subjective well-being, creating the prerequisites for the further development of adaptation and stress resistance skills.

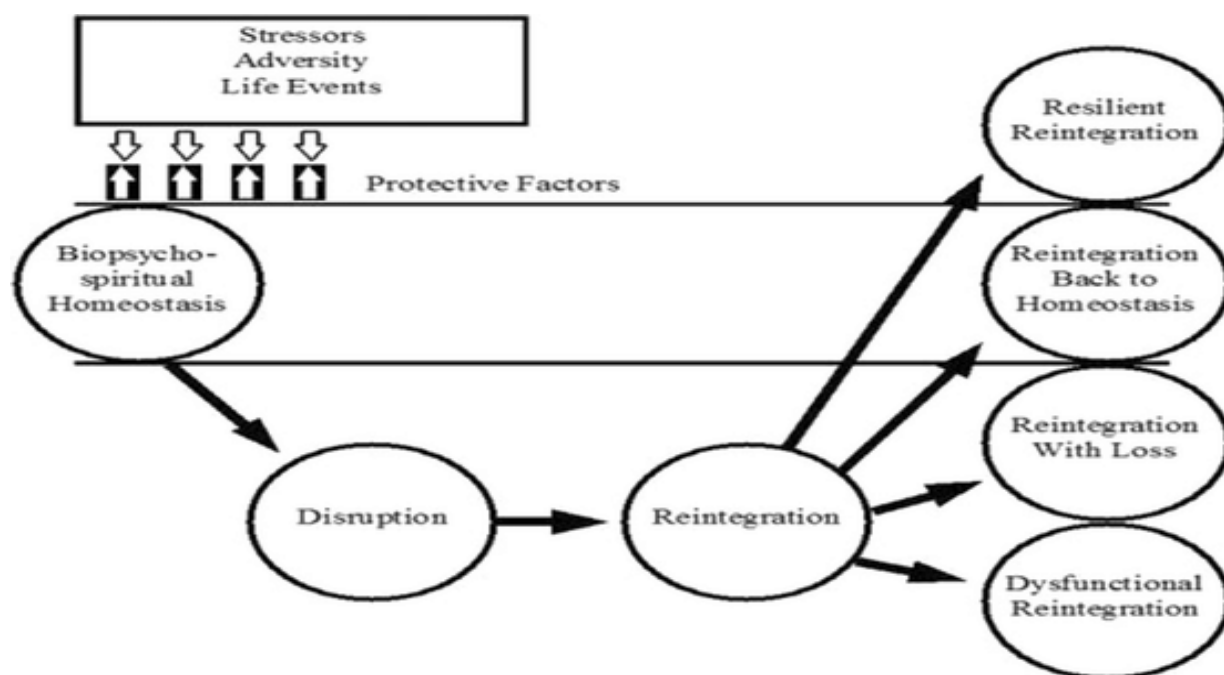
Thus, the effectiveness of stress and resilience trainings has been proven by practice and research, as they help to form self-control skills, adaptive coping strategies and maintain a stable psycho-emotional state in difficult life situations. Based on this experience, programs have been developed that are focused on the development of resilience and the prevention of professional burnout, as they allow participants not only to maintain efficiency in professional activities, but also to maintain mental health in the long term [18].

Resilience trainings are aimed at developing the ability to quickly recover from stressful events and increasing psychological resilience in various areas of life. One of the most famous programs is the G. E. Richardson model, which is used not only among the military, but also among students, medical personnel and people with chronic diseases. The program lasts five days of 1.5 hours and includes: studying innate resilience and analyzing one's own strategies for coping with stress in childhood and adolescence; assessing personal qualities that helped overcome crisis situations; developing self-control, relaxation, meditation and goal-setting skills. Every day the training has its own thematic focus – from understanding life choices and developing self-awareness to learning how to build harmonious relationships, manage emotions, and form a resilient personality [11].

G. E. Richardson model is presented on Pic. 5 [11].

Another example is the psychosocial everyday resilience program READY (Resilience and Activity for Every Day) by N. W. Burton, K. I. Pakenham, and W. J. Brown. It consists of 11 modules that cover the development of specific resilience skills, such as mindfulness, acceptance of negative emotions, social support, future planning, and relaxation practices. The duration of the program is 13 weeks of 2–2.5 hours, which allows you to gradually master the skills and assess their effectiveness using psychodiagnostics, including stress levels, self-acceptance, and life values [3; 4]. The SMART (Stress Management and Resilience Training) program, developed by S. E. Loprinzi, K. Prasad, D. R. Schroeder, and A. Sood, provides for increasing stress tolerance and preventing emotional burnout among staff working with cancer patients and severely injured patients. The training lasts 8 weeks, one two-hour session per week, and includes: awareness of one's own reactions to stress, meditative and relaxation practices, correction of cognitive patterns, transformation of behavior into resilient behavior, as well as increasing physical activity and normalizing sleep and nutrition [9].

Thus, the analysis of modern resilience trainings demonstrates that their systematic approach allows participants not only to increase adaptability to stressful and crisis situations, but also to maintain psychological balance, improve inter-



Pic. 5. Richardson Model

personal relationships and prevent professional burnout [18].

The reviewed resilience trainings demonstrate effectiveness in forming adaptive skills and the ability to recover from stressful situations. However, in professional areas with high emotional stress, such as medicine, social work or education, there is a need for specialized programs to prevent emotional burnout. These trainings combine self-regulation training, effective stress management, development of social support and practical techniques for maintaining mental and physical health, allowing to maintain professional effectiveness and prevent chronic emotional exhaustion.

Among the most well-known programs is "Stress Management and Burnout Prevention" (S. E. Loprinzi, K. Prasad, D. R. Schroeder, A. Sood), aimed at healthcare professionals and staff working with critically ill patients. The program lasts 8 weeks, with two-hour sessions each week, during which participants master techniques for awareness of their own reactions to stress, relaxation and meditation practices, ways to transform destructive cognitive and emotional patterns, as well as methods for maintaining physical health, including optimizing sleep, nutrition and physical activity [9].

Another example is the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program, which

combines mindfulness practices, meditation and relaxation exercises, as well as group discussions of participants' experiences. This program helps to increase awareness of one's own emotions, reduce anxiety and emotional exhaustion, and form the ability to maintain professional effectiveness in difficult conditions.

Training for educators is especially relevant, since work in educational institutions is associated with constant psychological stress and a high risk of burnout. The Teacher Resilience and Burnout Prevention program is designed for teachers and educators and includes the following components: identification of early signs of emotional exhaustion, development of self-regulation skills, formation of a supportive team, exercises for conflict management, and effective planning of working time. The classes include interactive exercises, case studies, and practical relaxation and meditation skills, as well as discussions of individual strategies for maintaining a balance between professional duties and personal life [11]. Another example is the training "Well-Being in Education" (H. Schonfeld, J. Bianchi), aimed at teachers and aimed at building psycho-emotional resilience through the development of mindfulness skills, cognitive reappraisal of stressful situations, and effective self-reinforcement. The program includes a series of modules in which participants

master relaxation techniques, emotional stress management, communication with colleagues, and the formation of a supportive professional environment [12]

Additionally, programs that combine psycho-education and group support are used, for example, “Professional Resilience and Stress Management for Educators”, where teachers are taught to identify symptoms of burnout at early stages, assess the level of emotional stress, and form adaptive strategies for coping with stress. Exercises include self-observation, group discussions, relaxation techniques, and meditation practices that can increase stress tolerance and maintain professional effectiveness in the long term [12].

Thus, trainings on the prevention of professional burnout for different categories of professionals – medical workers, social workers, and teachers – combine cognitive, emotional, and behavioral approaches, providing comprehensive support for the psycho-emotional state and reducing the risk of chronic stress. This emphasizes the importance of integrating knowledge from resilience and resilience trainings for effective professional functioning and maintaining psychological health.

Along with resilience and resilience training, significant attention in psychological practice is paid to loss adaptation programs aimed at helping individuals overcome grief, traumatic experiences, and crisis situations. Such trainings combine emotional discussion of loss, cognitive reorganization of the perception of the event, and the development of self-support and social interaction skills, which allows for the gradual integration of the experienced loss into everyday life and the discovery of new meanings.

One example is **the Grief Recovery Method** program, which provides individual and group sessions aimed at recognizing emotions associated with loss, understanding the grieving process, and developing adaptive strategies for overcoming emotional pain. Training participants learn to distinguish between the stages of grief, form healthy ways of expressing emotions, and effectively interact with their social environment to receive support [8].

Another popular program is “**Complicated Grief Treatment**” (C. M. Jacobs, N. G. Prigerson), aimed at people who have experienced sig-

nificant losses and are at risk of developing complicated grief. The program includes a series of modules that combine psychotherapeutic techniques of cognitive and behavioral adaptation, exercises for reappraisal of loss, conscious living of emotions and development of new resources for life after loss. Special attention is paid to methods of gradual return to everyday activities, activation of social support and search for new life values [6].

For group work, the program “Bereavement Support Groups” is used, which provides for regular meetings of participants under the guidance of a psychologist or trainer, where there is an exchange of experiences, mutual support and practice of skills of adaptation to loss. Participants perform practical exercises for self-observation, discuss reactions to loss, and learn to integrate the experience into their life context [19].

Such trainings are especially relevant for people who experience loss in a professional context – medical professionals, teachers, social workers – because they simultaneously face high emotional stress and the risk of professional burnout. In this case, a complex combination of elements of adaptation to loss, development of stress resistance, and resilience allows not only to reduce emotional discomfort, but also to increase the effectiveness of professional activity, strengthen internal resources, and social ties.

Thus, psychological trainings on adaptation to loss complement programs of vitality, resilience, and burnout prevention, providing a holistic approach to maintaining mental health, developing internal resources, and forming the ability to effectively cope with emotional crises and losses in life. Infographics for a grief Counselor’s 7 step guide to Recovery from loss is presented on the next Pic. 6.

Conclusions. The theoretical analysis conducted allowed us to systematically comprehend the phenomenon of crisis experiences, stress, loss and psychological adaptation of the individual in the conditions of life and professional challenges. It was shown that a crisis is a natural stage of a person’s life path, which is accompanied by significant emotional tension, disruption of habitual ways of functioning and the need to rethink basic life meanings. Stress, in turn, acts as a universal psychophysiological mechanism of response to a threat or change, and its impact on the personality is largely determined by indi-



Pic. 6. Psychological Training Models for Recovery After Loss: A Structured Seven-Step Guide

vidual resources, coping styles and the level of social support. Analysis of theoretical approaches to experiencing loss has shown that grief is a complex and multidimensional process that includes emotional, cognitive and behavioral components. Modern concepts emphasize not the severance of ties with the deceased person, but its transformation and gradual adaptation to a new life context. An important role in this process is played by the attachment style, the individual's basic beliefs, and the ability to cognitively reappraise traumatic experiences.

The consideration of psychological trainings on stress resistance, resilience, adaptation to loss and prevention of professional burnout has shown their high practical value in strengthening the internal resources of the individual. These programs are aimed at developing self-regulation, awareness

of one's own emotional states, formation of adaptive coping strategies, restoration of a sense of control and search for new life meanings. Such trainings are of particular relevance for representatives of professions with high emotional load, in particular educators, medical and social workers.

In general, it can be stated that the integration of training programs aimed at stress resistance, resilience, adaptation to loss and prevention of professional burnout creates an effective basis for supporting mental health and personal growth. A comprehensive approach to the development of psychological resources contributes not only to reducing the negative consequences of stress and traumatic events, but also opens up opportunities for post-traumatic growth, improving the quality of life and maintaining professional effectiveness in the face of modern social challenges.

Bibliography

1. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 3: Loss: Sadness and Depression [Text] New York : Basic Books, 1980. 472 p.
2. Burnett P., Middleton W., Raphael B., Martinek N. Measuring core bereavement phenomena. *Psychological Medicine*. 1997. Vol. 27, No. 1. P. 49–57. DOI: 10.1017/S0033291796004151
3. Burton N. W., Pakenham K. I., Brown W. J. Evaluating the effectiveness of psychosocial resilience training for heart health, and the added value of promoting physical activity: a cluster randomized trial of the READY program. *BMC Public Health*. 2009. Vol. 9. P. 1–9.
4. Burton N. W., Pakenham K. I., Brown W. J. Feasibility and effectiveness of a psychosocial resilience training program: READY. *Health Promotion Journal of Australia*. 2010. Vol. 21, No. 3. P. 215–221.
5. Deussing, D. *Complex trauma theory*. URL: <https://medium.com/@Dr.Deussing/complex-trauma-theory-e78f3864b9de>
6. Jacobs S., Prigerson H. G. Psychotherapy of traumatic grief: a review of evidence for psychotherapeutic treatments. *Death Studies*. 2000. Vol. 24, No. 6. P. 479–495. DOI: 10.1080/07481180050121462
7. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. New York, NY: Free Press, 1992. 256 p.
8. Kissane D. W., Bloch S., Onghena P. et al. Supportive-expressive group therapy for bereavement. *American Journal of Psychiatry*. 2003. Vol. 160, No. 4. P. 745–753.
9. Loprinzi S. E., Prasad K., Schroeder D. R., Sood A. Stress management and resilience training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors. *Clinical Breast Cancer*. 2011. Vol. 11, No. 6. P. 364–368.
10. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Consulting Psychology*. 2002. Vol. 49, No. 2. P. 267–271.
11. Richardson G. E. The metaheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58, No. 3. P. 307–321.
12. Schonfeld I. S., Bianchi R. Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*. 2016. Vol. 72, No. 1. P. 22–37.
13. Shaver P. R., Tancredy C. M. Emotion, attachment, and bereavement: A conceptual commentary. In: Stroebe M. S., Hansson R. O., Stroebe W., Schut H. (eds.). *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. P. 63–89.
14. Stroebe M., Schut H. The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*. 1999. Vol. 23, No. 3. P. 197–224. DOI: 10.1080/07481189920057817
15. Taylor S. E. Positive illusions and cognitive adaptation to stress. New York: Basic Books, 1989. 320 p.
16. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9, No. 3. P. 455–471. DOI: 10.1002/jts.2490090305
17. Vasilyuk F. E. The psychology of experiencing: The resolution of life crises. New York: Harwood Academic Publishers, 1991. 200 p.
18. Базиленко А. К., Кущенко І. В., Марчук І. М. Резильєнтність як профілактика емоційного вигорання вчителів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Харківського національного університету міжнародних відносин*. 2025. Т. 110. № 3. С. 236–251. DOI: <https://doi.org/10.32631/v.2025.3.20>
19. Ігнатюк О. А. Копінг-стратегії та тренінги як інструменти розвитку резильєнтності й стресостійкості особистості соціального працівника, педагога, психолога. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. № 3. С. 112–119. DOI: 10.32782/30412021/2025-3-15
20. Корольова Н. Д., Шаївська Я. В. Взаємозв'язок між емоційним вигоранням і психологічними ресурсами студентів у кризових умовах. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2025. Т. 1. № 6. С. 93–112 DOI: 10.31558/2786-8745.2025.1(6).7
21. Панкратова І., Гущина Т. Напрями профілактики професійного вигорання практичних психологів закладів освіти. *Вересень*. 2025. Т. 107. № 4. С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.08>
22. Сельє Г. Стрес без дистресу. Київ : Наукова думка, 1982. 192 с.

References

1. Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss. Vol. 3: Loss: Sadness and Depression [Text] New York : Basic Books, 472 p. [in English].
2. Burnett, P., Middleton, W., Raphael, B., & Martinek, N. (1997). Measuring core bereavement phenomena. *Psychological Medicine*, 27(1), 49–57. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291796004151> [in English].

3. Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of a psychosocial resilience training program: READY. *Health Promotion Journal of Australia*, 21(3), 215–221 [in English].
4. Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2009). Evaluating the effectiveness of psychosocial resilience training for heart health, and the added value of promoting physical activity: A cluster randomized trial of the READY program. *BMC Public Health*, 9, 1–9 [in English].
5. Deussing, D. Complex trauma theory. Retrieved from: <https://medium.com/@Dr.Deussing/complex-trauma-theory-e78f3864b9de> [in English].
6. Jacobs, S., & Prigerson, H. G. (2000). Psychotherapy of traumatic grief: A review of evidence for psychotherapeutic treatments. *Death Studies*, 24(6), 479–495. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481180050121462> [in English].
7. Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Free Press [in English].
8. Kissane, D. W., Bloch, S., Onghena, P., McKenzie, D., Wallace, C. S., & McKenzie, M. (2003). Supportive-expressive group therapy for bereavement. *American Journal of Psychiatry*, 160(4), 745–753. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.4.745> [in English].
9. Loprinzi, S. E., Prasad, K., Schroeder, D. R., & Sood, A. (2011). Stress management and resilience training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors. *Clinical Breast Cancer*, 11(6), 364–368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clbc.2011.06.008> [in English].
10. Maddi, S. R. (2002). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Consulting Psychology*, 49(2), 267–271 [in English].
11. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.10020> [in English].
12. Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22–37. DOI: <https://doi.org/10.1002/jclp.22229> [in English].
13. Shaver, P. R., & Tancredy, C. M. (2001). Emotion, attachment, and bereavement: A conceptual commentary. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 63–89). American Psychological Association [in English].
14. Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23(3), 197–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481189920057817> [in English].
15. Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions and cognitive adaptation to stress*. Basic Books [in English].
16. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455–471. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305> [in English].
17. Vasilyuk, F. E. (1991). *The psychology of experiencing: The resolution of life crises*. Harwood Academic Publishers [in English].
18. Bazilenko, A. K., Kushchenko, I. V., & Marchuk, I. M. (2025). Rezyliientnist yak profilaktyka emotsiinoho vyhorannia vchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Resilience as prevention of emotional burnout among teachers in distance learning conditions]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu mizhnarodnykh vidnosyn*. 110(3), 236–251 DOI: <https://doi.org/10.32631/v.2025.3.20> [in Ukrainian].
19. Ihnatiuk, O. A. (2025). Kopinh-stratehii ta treninhy yak instrumenty rozvytku rezyliientnosti y stresostiikosti osobystosti sotsialnoho pratsivnyka, pedahoha, psykhologa. [Coping strategies and training as tools for developing resilience and stress resistance of social workers, educators, and psychologists]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Serii: Pedahohika ta psykholohiia*, (3). DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-15> [in Ukrainian].
20. Korolova, N. D., & Shaivska, Y. V. (2025). Vzaiemozviazok mizh emotsiinym vyhoranniam i psykholohichnymy resursamy studentiv u kryzovykh umovakh [The relationship between emotional burnout and psychological resources of students in crisis conditions]. *Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Serii: Psykholohichni nauky*, 1(6). DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2025.1\(6\).7](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2025.1(6).7) [in Ukrainian].
21. Pankratova, I., & Hushchyna, T. (2025). Napriamy profilaktyky profesiinoho vyhorannia praktychnykh psykholohiv zakladiv osvity. [Directions for prevention of professional burnout among educational psychologists]. *Veresen*, (4). DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.08> [in Ukrainian].
22. Selye, H. (1982). *Stres bez dystresu [Stress without distress]*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Ткачишина О. Р.

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID ID: 0000-0001-8520-1730

Стаття присвячена дослідженню сутності та ролі психологічної резильєнтності особистості у контексті проблеми ментального здоров'я. Розглянуто історичні аспекти вивчення феномену резильєнтності. Проаналізовано різні наукові погляди щодо сутності поняття резильєнтності особистості, і зокрема, у контексті проблеми ментального здоров'я. На основі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел як зарубіжних, так і вітчизняних щодо проблеми резильєнтності особистості, виділено основні компоненти у структурі психологічної резильєнтності у контексті проблеми ментального здоров'я особистості. До них відносимо захисний, адаптаційний, відновлювальний, ресурсний компоненти. Запропоновані компоненти психологічної резильєнтності дозволяють охопити усі важливі аспекти, що забезпечують підтримку та збереження ментального здоров'я особистості і показують важливу роль психологічної резильєнтності у цьому процесі. Запропоновано власне бачення щодо сутності психологічної резильєнтності особистості у контексті проблеми ментального здоров'я. Наголошується на тому, що в даному контексті психологічну резильєнтність варто розглядати як внутрішній ресурс психіки, що забезпечує її стійкість в стресових, травматичних ситуаціях та сприяє підтримці та збереженню ментального здоров'я.

Підкреслюється актуальність проблеми ментального здоров'я в умовах сьогодення України. Аналізується вплив війни на функціонування особистості, її психологічне благополуччя та ментальне здоров'я населення загалом. Стаття містить деякі результати емпіричного дослідження, яке було спрямоване на вивчення психічного стану студентів-першокурсників в умовах війни в Україні. Результати дослідження засвідчили, що прояви тривоги спостерігаються у 60 % учасників дослідження, у 22% студентів спостерігаються прояви депресії (від легкого до помірного ступеня).

Ключові слова: резильєнс, психологічна резильєнтність, ментальне здоров'я, психічний стан, стрес, психотравма.

Tkachyshyna O. R. Psychological resilience of the individual in the context of mental health problems

The article is devoted to the study of the essence and role of psychological resilience of the individual in the context of the problem of mental health. The historical aspects of studying the phenomenon of resilience are considered. Various scientific views on the essence of the concept of resilience of the individual are analyzed, and in particular, in the context of the problem of mental health. Based on the theoretical analysis of scientific sources, both foreign and domestic, on the problem of resilience of the individual, the main components in the structure of psychological resilience in the context of the problem of mental health of the individual are identified. These include protective, adaptive, restorative, and resource components. The proposed components of psychological resilience allow us to cover all important aspects that ensure the support and preservation of the mental health of the individual and show the important role of psychological resilience in this process. Our own vision of the essence of psychological resilience of the individual in the context of the problem of mental health is proposed. It is emphasized that in this context psychological resilience should be considered as an internal resource of the psyche, which ensures its stability in stressful, traumatic situations and contributes to the support and preservation of mental health.

The relevance of the problem of mental health in the conditions of today's Ukraine is emphasized. The impact of war on the functioning of the individual, his psychological well-being and the mental health of the population as a whole is analyzed. The article contains some results of an empirical study aimed at studying the mental state of first-year students in the conditions of war in Ukraine. The results of the study showed that manifestations of anxiety are observed in 60% of the study participants, 22% of students have manifestations of depression (from mild to moderate).

Keywords: resilience, psychological resilience, mental health, mental state, stress, trauma.

Вступ. Війна стає випробуванням, як для психіки кожної окремої людини, так і держави в цілому. Негативний вплив війни та її наслідки не можуть не відбиватися на ментальному здоров'ї населення. Психологічна резильєнтність особистості у цьому контексті відіграє важливу роль, як здатність особистості протистояти складним життєвим обставинам та знаходити ресурси для відновлення після психотравмуючої або стресової події, що в свою чергу допомагає підтримати та зберегти ментальне здоров'я.

Варто зазначити, що поняття психологічної резильєнтності тісно пов'язане з багатьма іншими поняттями, що стосуються функціонування особистості загалом, такими, як: адаптація, життєстійкість, ресурсність, особистісний потенціал, посттравматичне зростання тощо. І всі вони меншою, або більшою мірою мають вплив на ментальне здоров'я особистості, на його підтримання та збереження.

У сучасній світовій психології проблема психологічної резильєнтності вже давно не є новою, проте продовжує залишатись актуальною в у мовах соціально-політичних викликів, невизначеності та важкопрогнозованості майбутнього. В зарубіжній психології проблема резильєнтності є більш теоретично та емпірично вивченою, ніж у вітчизняній науці. Зокрема зарубіжна психологія має напрацьовану значну емпіричну базу досліджень щодо проблеми резильєнтності, розроблені різні моделі резильєнтності з детальним описом їх застосування. Цікавими є дослідження таких зарубіжних дослідників, як V. Bertsi, M. Poulou [6], G. Bonanno [7], Sh. Heshmat [8], G. Wagnild, H. Young [9] та багатьох інших. В нашій країні інтерес дослідників до проблеми психологічної резильєнтності особистості здебільшого зумовлений непростими умовами сьогодення, а саме воєнним станом, війною та її наслідками, про що свідчить зростання кількості публікацій, що стосуються проблеми резильєнтності особистості починаючи з 2022 року. Серед українських науковців які вивчали різні аспекти досліджуваної проблеми варто згадати Д. Асонова, О. Хаустову [1], Т. Грубі [2], Г. Лазос [3] та ін. Загалом можна окреслити такі аспекти наукового пошуку, що стосуються проблеми

психологічної резильєнтності: визначення сутності резильєнтності як властивості особистості; резильєнтність у контексті стресогенних і психотравмуючих подій; резильєнтність у процесі пристосування та адаптації до стресогенних ситуацій; резильєнтність та посттравматичне зростання; резильєнтність як психологічний ресурс особистості тощо.

Метою статті є психологічний аналіз сутності поняття психологічної резильєнтності особистості у контексті проблеми ментального здоров'я, тобто з'ясування ролі психологічної резильєнтності у збереженні ментального здоров'я особистості.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано такий комплекс сучасних загальнонаукових методів: теоретичний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної науково-психологічної літератури щодо проблеми психологічної резильєнтності особистості та її ролі у збереженні ментального здоров'я, синтез, узагальнення, систематизація наукових теорій і висновків емпіричних досліджень. На емпіричному етапі дослідження, який стосувався вивчення психічного стану студентів в умовах війни, використовувались емпіричні методи, зокрема шкала HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale), яка направлена на виявлення тривоги і депресії та оцінку тяжкості цих симптомів.

Результати та дискусії. У сучасній зарубіжній та вітчизняній психології немає єдиного підходу до опису феномену резильєнтності. Тому і не існує єдиного визначення поняття психологічної резильєнтності, оскільки дане поняття є багатограним і потребує різностороннього вивчення.

Варто зазначити, що перші дослідження терміну «резильєнтність» виникли в межах медичної сфери, з так званої феноменологічної ідентифікації характеристик людей, котрі пережили серйозні травми та катастрофи, тобто були зумовлені складними життєвими обставинами та потрясіннями. Історично дослідники, клініцисти та теоретики працювали в рамках традиційної медичної моделі. Основна увага дослідників була спрямована на розуміння, пояснення та класифікацію хвороб, психопатології та розумових пору-

шень. Наукова література, дослідницькі моделі та практичні методи втручання зосереджувалися на психологічних проблемах людини, головним чином на факторах ризику та негативних наслідках, тобто розладах, викликаних надмірним стресом. Таким чином, вивчення феномену резильєнтності було важливим у контексті ментального здоров'я людини.

Наприкінці 1980-х рр. відбувся перехід від цієї медичної моделі до так званої міждисциплінарної, коли дослідники почали вивчати не лише психічні наслідки після травм, а й особливості тих людей, котрим вдалося адаптуватися до несприятливих умов, пережити ці події, а згодом навіть психологічно зростати (посттравматичне зростання). З цього часу інтерес науковців зосереджувався не лише на спробах зрозуміти, класифікувати та пояснити фактори та умови, що призводять до психопатології після стресових подій, які перевищують адаптаційні можливості людини, а й на шляхах, що ведуть до підтримки психологічного здоров'я та позитивної адаптації після стресових ситуацій, тобто акцент був зроблений на підтримку та збереження ментального здоров'я особистості.

Далі розглянемо деякі запропоновані дослідниками визначення поняття резильєнтності які є найбільш близькими до контексту ментального здоров'я особистості. Перш за все варто зазначити, що в науковій літературі дослідники вказують на різницю між поняттями «резилієнс» (resilience) та «резильєнтність» (resiliency), яка полягає у тому, що резилієнс є процесом, а резильєнтність – властивістю або здатністю особистості [1]. На думку Sh. Heshmat, резильєнтність визначається як психологічна здатність адаптуватися до стресових обставин і відновлюватися після несприятливих подій та життєвих обставин. Науковець зазначає, що резильєнтність є процесом створення ресурсів для пошуку кращого майбутнього після пережитих потенційно травматичних подій [8]. G. Bonanno вважає, що резильєнтність – це складний, багатовимірний і динамічний за своєю суттю комплекс особливостей людини. Резильєнтність є здатністю дорослої людини, яка зазнала впливу окремої потенційно руйнівної події (наприклад, смерть близької

людини або ситуація, що загрожує життю), утримувати відносно стабільні, здорові рівні психологічного та фізичного функціонування, а також здатність відчувати позитивні емоції та навчатись на власному досвіді [7]. G. Wagnild та H. Young вважають, що резильєнтність – це персональна характеристика особистості, яка модерує або пом'якшує негативні наслідки стресу і сприяє адаптації [9]. На думку V. Bertsis та M. Poulou, резильєнтність доречно розглядати як результат взаємодії вроджених особливостей та впливу зовнішнього середовища [6].

Важко не погодитись з поглядами українських дослідників Д. Асонова та О. Хаустової, які розуміють зміст поняття резильєнтності досить широко, а саме: як властивість, яка визначає потенційну здатність особистості до швидкого відновлення до попереднього рівня функціонування після переживання стресу; це своєрідна статична точка, що визначає особистість у конкретний момент процесу резильєнсу [1].

Г. Лазос було визначено, що резильєнтність – це біо-психо-соціальне явище, котре охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання і є природним результатом різних процесів розвитку протягом певного часу. Дослідниця зазначає, що резильєнтність загалом пов'язана із здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов і в залежності від фокусу та предмету дослідження може розглядатися і як певна характеристика особистості, притаманна тій або іншій людині, і як динамічний процес, що відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного стресового зростання особистості [3]. Варто зазначити, що термін «резильєнтність» широко використовується психологами, які розглядають його в контексті впливу на людину несприятливих чи загрозливих умов та її здатності до нормального, здорового функціонування в майбутньому. Т. Грубі, зазначає, що формування резильєнтності в умовах сучасної реальності України дозволяє не лише адаптуватися до умов війни, а й сприяє збереженню психічного здоров'я як цілісної характеристики особистості [2].

Проведений ґрунтовний аналіз як зарубіжних, так і вітчизняних досліджень щодо фено-

мену резильєнтності, дозволяє виділити такі **компоненти у структурі психологічної резильєнтності** у контексті проблеми ментального здоров'я особистості:

- захисний, який включає захист психіки від несприятливого впливу зовнішнього середовища в ситуації гострого та хронічного стресу, в психотравмуючих обставинах життя і зберігає психіку на рівні здорового її функціонування;

- адаптаційний, який сприяє адаптації особистості в несприятливих, важких життєвих обставинах, кризових ситуаціях, психотравмуючих подіях і дозволяє пристосуватися до негативних змін зовнішнього світу, а також сприяє формуванню конструктивних копінг-стратегій;

- відновлювальний, який передбачає механізми відновлення психіки, психологічного та ментального здоров'я і благополуччя особистості після перенесених психотравм, стресу, кризових ситуацій тощо;

- ресурсний, який сприяє актуалізації особистісних ресурсів для вирішення поточних завдань, прийняття важливих рішень після пережитих складних життєвих ситуацій, а також містить екзистенційні можливості для розвитку у напрямку посттравматичного зростання.

Запропоновані компоненти психологічної резильєнтності дозволяють охопити усі важливі аспекти, що забезпечують підтримку та збереження ментального здоров'я особистості і показують важливу роль психологічної резильєнтності у цьому процесі. Таким чином, можна стверджувати, що психологічна резильєнтність в умовах війни виступає не лише адаптивним механізмом, а й ключовим чинником збереження ментального здоров'я особистості. Отже, у контексті проблеми ментального здоров'я, **психологічну резильєнтність особистості**, на нашу думку, варто розглядати як внутрішній ресурс психіки, що забезпечує її стійкість в стресових, травматичних ситуаціях та сприяє підтримці та збереженню ментального здоров'я.

В Україні проблема ментального здоров'я набуває особливої актуальності у зв'язку з повномасштабною війною. Варто зазначити, що під ментальним здоров'ям ми

розуміємо психічне здоров'я, що передбачає будь-який рівень розумового, емоційного благополуччя або відсутність психічного розладу. Негативний вплив війни та її наслідки не можуть не відбиватися на ментальному здоров'ї населення. Так, гострий та хронічний стрес, психотравма, горе та втрати (рідних та близьких, матеріальні та інші) не тільки впливають на психіку людини, а й нерідко можуть порушувати і ментальне здоров'я, що може проявлятися у депресивних та тривожних розладах, формуванні ПТСР, когнітивних та психотичних розладах тощо [5]. Згідно з глобальними оцінками ВООЗ, кожна п'ята людина (22%), яка проживає в районі, що постраждав від конфлікту в будь-який час впродовж останніх 10 років, має певну форму психічного розладу, починаючи від легкої депресії, або тривожності до психозу, і майже кожна десята людина (9%) живе з помірним або важким психічним розладом [10].

Для підтвердження важливості вивчення проблеми ментального здоров'я в Україні в умовах війни, наведемо короткий опис результатів проведеного нами дослідження, яке було спрямоване на вивчення психічного стану студентів-першокурсників. Дослідження було проведене в 2024 р. на Факультеті психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Загалом у дослідженні брали участь 50 студентів першого курсу, які навчаються на факультеті. Для дослідження була використана шкала HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale), яка направлена на виявлення тривоги і депресії та оцінку тяжкості цих симптомів.

Отримані результати засвідчили, що прояви тривоги спостерігаються у 60 % учасників дослідження (від легкого ступеня – субклінічно виражена тривога до важкого ступеня – клінічно виражена тривога), у 40% – показники за підшкалою тривоги перебувають в межах норми. У 22% студентів першого курсу спостерігаються прояви депресії (від легкого до помірного ступеня), а у 78% – проявів депресії не зафіксовано [4]. Виявлені особливості в значній мірі можна обґрунтувати умовами сьогодення України, тобто пояснювати їх негативним

впливом війни, що викликає такі психологічні наслідки, які негативно відбиваються на ментальному здоров'ї студентської молоді. Адже постійні повітряні тривоги, переживання потенційної та реальної загрози життю та здоров'ю, порушення нормального сну та інші негативні впливи війни не можуть не позначатися на психіці та психічному стані громадян України.

Висновки. Ментальне здоров'я нації – є одним з найцінніших скарбів будь-якої країни, адже воно впливає на повноцінне функціонування суспільства, його розвиток загалом. Від ментального здоров'я залежать адаптаційні можливості пристосування до соціальних змін, обставин, здатність людини до конструктивної поведінки та набуття нового досвіду в нових умовах соціально-психоло-

гічної реальності, виконання нею соціальних функцій та ролей, реалізація, професійний розвиток та вдосконалення тощо [5]. Слід підкреслити, що не останню роль у підтримці та збереженні ментального здоров'я особистості відіграє психологічна резильєнтність. Її розвиток є важливим для повноцінного функціонування особистості, подолання життєвих негараздів, складних життєвих обставин та кризових ситуацій. Тому психологічну резильєнтність особистості, на нашу думку, варто розглядати у контексті подолання психологічних травм, негативного впливу стресових факторів, розуміючи під нею здатність людини повертатися до нормального стану після або під час життєвих потрясінь, що сприятиме підтриманню та збереженню ментального здоров'я особистості.

Список використаних джерел

1. Асонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резильєнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Психосоматична медицина та загальна практика*. Т. 4. № 4. 2019. URL: <http://surl.li/lbtbm> (дата звернення 20.02.2026).
2. Грубі Т. В. Резильєнтність як запорука збереження психічного здоров'я особистості. Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти : зб. доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 227–229.
3. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 3. Вип. 14. С. 26–64.
4. Ткачишина О. Р. Вивчення психічного стану студентів в умовах сьогодення. Восьмі Геретівські читання: наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (27 вересня 2024 р.). Тернопіль, 2024. С. 284–288.
5. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 53. Видавничий дім «Гельветика». 2023. С. 207–211.
6. Bertsia V., Poulou M. Resilience: Theoretical Framework and Implications for School. *International Education Studies*. 2023. Vol. 16. № 2. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p1>
7. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59.1. P. 20–28.
8. Heshmat Sh. The 8 Key Elements of Resilience. *Psychology Today*. 2020. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/202005/the-8-key-elements-resilience> (дата звернення 20.02.2026).
9. Wagnild G. M., Young H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1993. Vol. 1. P. 165.
10. WHO. Mental health in emergencies (16 March 2022). URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies> (дата звернення: 18.02.2026).

References

1. Asonov, D., Khaustova, O. (2019). Rozvytok kontseptsii rezyliensu v naukovi literaturi protiahom ostannikh rokiiv [Development of the concept of resilience in scientific literature in recent years]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic medicine and general practice*. 4. [in Ukrainian].
2. Hrubı, T.V. (2022). Rezylientnist yak zaporuka zberezhennia psykhichnoho zdorovia osobystosti [Resilience as a key to maintaining a person's mental health]. *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: upravlinnia, tsyfrovizatsiia, yevrointehratsiini aspekty – Education in Ukraine under martial law: management, digitalization, European integration aspects: zb. dop. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kyiv : DNU «Instytut osvithoi analityky», 227–229. [in Ukrainian].*

3. Lazos, H. P. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: conceptualization of concepts, review of modern research]. *Aktualni problemy psykholohii – Current problems of psychology. Vinnytsia*, 14, 26–64. [in Ukrainian].
4. Tkachyshyna, O.R. (2024). Vyvchennia psykhichnoho stanu studentiv v umovakh sohodennia [Studying the mental state of students in today's conditions]. *Vosmi Geretivski chytannia: naukovi statti, tezy dopovidei ta inshi materialy Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii* (27 veresnia 2024 r.). Ternopil. 284–288. [in Ukrainian].
5. Tkachyshyna, O.R. (2023). Problema mentalnoho zdorovia v Ukraini: psykholohichniy analiz [The problem of mental health in Ukraine: a psychological analysis]. *Naukovyi zhurnal «Habitus». V. 53. Vydavnychiy dim «Helvetyka»*, 207–211. [in Ukrainian].
6. Bertsia, V., & Poulou M. (2023). Resilience: Theoretical Framework and Implications for School. *International Education Studies*. 16. 2, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p1>. [in English].
7. Bonanno, G.A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 59.1, 20–28. [in English].
8. Heshmat, Sh. (2020). The 8 Key Elements of Resilience. *Psychology Today*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/202005/the-8-key-elements-resilience>. [in English].
9. Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165. [in English].
10. WHO. (2022). Mental health in emergencies. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies>. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 11.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ІНТОЛЕРАНТНІСТЮ/ТОЛЕРАНТНІСТЮ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Чайка Г. В.

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник Лабораторії психології особистості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0001-7799-1314

Мета роботи – виявити зв'язки між інтолерантністю/толерантністю до невизначеності як внутрішнім психологічним ресурсом та рівнем психологічного благополуччя в умовах військової агресії, що продовжується в Україні. Методи: інтолерантність/толерантність до невизначеності вивчалася за методикою «Толерантність/інтолерантність до невизначеності» С. Баднера, психологічне благополуччя вивчалася за методикою К. Ріффа. Результати та висновки. Інтюлерантність до невизначеності – це перш за все страх перед новим, не чітко визначеним; тоді як толерантність – це здатність отримувати задоволення від складних інтелектуальних чи життєвих конструкцій. Для відчуття психологічного благополуччя не так важливо, наскільки людини «не любить» невизначеність, важливо те, наскільки вона вміє з нею взаємодіяти. Чим краще людина сприймає невизначеність, тим більше вона відкрита до розвитку та краще ставиться до себе. Потяг до нового може стати двигуном особистісного розвитку, а впевненість у власних силах приходить при переборенні складних ситуацій. Висока толерантність знижує відчуття наявності стабільного плану, тобто будь-яка зміна сприймається як загроза для досягнення мети. Респонденти відчувають дискомфорт від новизни та невизначеності; гадаємо, що це зв'язано саме із ситуацією війни, коли людина не знає часто, що з нею, її рідними і близькими буде завтра і у навіть у самої стійкої проти невизначеності людини виникає відчуття, що невизначеностей навкруги занадто багато. Підгрупа досліджуваних, які переживають фізичні втрати через військові дії показали зниження психологічного благополуччя, особливо стосовно самооцінки та сприйняття себе, у порівнянні з підгрупою, яка має матеріальні втрати. Люди, які зазнали фізичних дуже солідарні у своїх оцінках щодо життєвих цілей і ці оцінки вкрай песимістичні, додатково, в них нижча толерантність до невизначеності. Зниження показника інтолерантності у цій підгрупі можна пояснити тим, що смерть близьких або власна фізична травма сприймаються як найнижча точка життя, після якої все інше вже не так страшно, тому і перейматися цим не потрібно. А нова, незрозуміла ситуація може сприйматися як «промінь надії». Показник Особистісне зростання мав найвищі та найбільш стабільні бали в обох групах; це означає, що прагнення до розвитку залишається високим незалежно від зовнішніх обставин, що подалі може стати підґрунтям для переборення негараздів воєнної ситуації та посттравматичного особистісного зростання.

Ключові слова: інтолерантність/толерантність до невизначеності, новизна, складність, нерозв'язність, психологічне благополуччя, військова агресія.

Chaika G. V. Correlations between intolerance/tolerance to uncertainty and psychological well-being in the conditions of military aggression

The work purpose was to identify correlations between intolerance/tolerance to uncertainty as an internal psychological resource and psychological well-being in the conditions of military aggression that continues in Ukraine. Methods: S. Badner's Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity, psychological well-being was studied using C. Riff's method. Results and conclusions. Intolerance to uncertainty is primarily a fear of the new, something not clearly defined; while tolerance is the ability to get pleasure from complex intellectual or life structures. For psychological well-being, it is not so important how much a person “does not like” uncertainty, it is important how much they know how to interact with it. The better people perceives uncertainty, the more open they are to development and have a better attitude towards themselves. The desire for something new can be a driving force for personal development, and self-confidence comes when overcoming difficult situations. High tolerance reduces the feeling of having a stable plan, that is, any change is perceived as a threat to achieving the goal. Respondents feel discomfort from novelty and uncertainty; we think that this

is connected precisely with the situation of war, when people often do not know what will happen to them, their families and loved ones tomorrow, and even the most resistant to uncertainty person feels that there are too many uncertainties around. The subgroup of the study participants who experienced physical losses due to military actions showed a decrease in psychological well-being, especially in terms of self-esteem and self-perception, compared to the subgroup that has material losses. People who have experienced physical losses are very solid in their assessments of life goals and these assessments are extremely pessimistic, in addition, they have lower tolerance for uncertainty. Decreased intolerance in this subgroup can be explained by the fact that the death of loved ones or one's own physical injury is perceived as the lowest point in life, after which everything else is not so scary, and therefore there is no need to worry about it; and a new, incomprehensible situation can be perceived as a "ray of hope." The Personal Growth indicator had the highest and most stable scores in both groups; this means that the desire for self-development remains high regardless of external circumstances, which can later become the basis for overcoming the hardships of the war situation and post-traumatic personal growth.

Keywords: intolerance/tolerance to uncertainty, novelty, complexity, ambiguity, psychological well-being, war aggression.

Вступ. В умовах військових дій толерантність до невизначеності – це внутрішній психологічний ресурс, які допомагає діяти швидко та ефективно, не заціклюючись на негативних переживаннях та довгих розмірковуваннях, що дозволяє підтримувати психологічне благополуччя людини у складний час.

Зазначимо, що у науковому дискурсі співіснують два поняття: «толерантність до невизначеності» та «інтолерантність до невизначеності».

У роботі [8] інтолерантність до невизначеності розуміється як негативна диспозиційна властивість особистості, що проявляється в умовах прогнозованої небезпеки, що існує в ситуаціях із неповною, фрагментованою або суперечливою інформацією; ця властивість – переконання особистості в катастрофічності наслідків наявної невизначеності. Високий рівень інтолерантності до невизначеності корелює з підвищеною тривожністю, вираженою депресивною симптоматикою [10]. Згідно з А.І. Гусевим [2] для інтолерантної особистості характерним є: сприйняття невизначеної ситуації як джерела загрози; тенденція до винесення полярних суджень по типу «чорне-біле»; нездатність до мислення у категоріях ймовірностей та намагання уникати непрозорого та неконкретного; схильність реагувати занепокоєнням; надання переваги знайомому, відторгнення усього незвичного.

На протилежність цьому толерантність до невизначеності визначається як здатність особистості конструктивно справлятися з відсутністю надійної, достовірної або адекватної інформації; це позитивна особистісна характе-

ристика, що сприяє благополуччю та задоволеності, пом'якшує негативний вплив стресових подій [12]. А.І. Гусев [2] зазначає, що для толерантної до невизначеності особистості характерними є: почуття комфорту у момент перебування у невизначеній ситуації; сприймання невизначених ситуацій як бажаних; здатність опиратись відсутності зв'язку та логіки у інформації, що надходить; здатність сприймати нові, незнайомі та ризиковані ситуації.

С. Баднер описав три типи невизначених ситуацій: 1) нова, невідома, нестандартна ситуація (новизна); 2) складна, комплексна, з великою кількістю характеристик ситуація (складність); 3) суперечлива ситуація, з неугодженими елементами (нерозв'язність) [11].

Загальноприйнятою науковою думкою є те, що інтолерантність/толерантність до невизначеності є важливим внутрішнім психологічним ресурсом, який впливає на рівень психологічного благополуччя та здатність до адаптації в умовах невизначеності. Термін «психологічне благополуччя» застосовується для позначення емоційного здоров'я та загального функціонування людини. П. Фесенко вказав, що психологічне благополуччя – це узагальнений показник спрямованості особистості на позитивне функціонування та ступеня досягнення цієї мети, що проявляється у відчутті щастя, задоволеності здоров'ям і життям [4]. Втрата або набуття благополуччя – це постійно змінюваний, динамічний стан.

Проте нами було виявлено, що робіт, які вивчають зв'язок між інтолерантністю/толерантністю до невизначеності та психологічним

благополуччям не достатньо та вони, здебільшого, розглядають лише певні аспекти проблеми. Так Л. Березовська [1], виявила, що інтолерантність до невизначеності має негативні кореляції з показниками самоприйняття та особистісного зростання. Коробка І.М. [5] встановив, що чим більш проявленою є схильність студентської молоді сприймати себе суб'єктом власних дій, чи більш оптимістично вони оцінюють власні успіхи і бачать наявність можливостей в ситуаціях невизначеності, тим більше вони відчують задоволення та усвідомлення причетності до соціуму, задоволеність від прикладених зусиль для досягання суб'єктивного благополуччя, задоволеність собою і тим, як відбуваються процеси власного життя. Натомість негативний зв'язок між загальним показником інтолерантності до невизначеності та показниками суб'єктивного, психологічного та емоційного благополуччя свідчить про те, що зі зростанням показника інтолерантності до невизначеності показники благополуччя знижуються. Г.В. Павленко [6] виявила помірний зв'язок між толерантністю до невизначеності та низкою показників психологічного благополуччя для вибірки, складеної із студентів; але це дослідження було проведене ще у мирний час і можна очікувати певні зміни. У цьому дослідженні не були виявлені зв'язки між інтолерантністю до невизначеності та психологічним благополуччям. У роботі К.В. Терещенко [7] виявлено, що показники суб'єктивного благополуччя тісно пов'язані із толерантністю до невизначеності освітнього персоналу.

Вважаємо, що в умовах військових дій, коли кількість невизначених ситуацій стрімко зростає, такі ситуації пронизують життя не лише військових або представників небезпечних професій, а й всього населення України, представленої кількості народок із такої складної теми недостатньо, тому ми також звернулися до цієї теми.

Мета роботи – виявити зв'язки між інтолерантністю/толерантністю до невизначеності як внутрішнім психологічним ресурсом та рівнем психологічного благополуччя в умовах військової агресії, що продовжується в Україні.

Матеріали і методи дослідження. В опитуванні взяли участь громадяни України з усіх

областей, залучені на добровільній основі через механізм соціальної реклами на Фейсбуці. Для залучення до опитування респондентам пообіцяли і надали результати за їх відповідями. Опитування проводилося у вересні 2025 року. Всього вибірка складалася із 45 осіб, віком від 18 до 35 років, середній вік – 29 років. Чоловіків – 12, решта – жінки.

Інтолерантність/толерантність до невизначеності вивчалася за методикою «Толерантність/інтолерантність до невизначеності» (Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity) С. Баднера в українському перекладі [9]. Психологічне благополуччя вивчалася за методикою К. Ріффа в українському перекладі [3].

Крім того у респондентів запитали про зміни в їх житті під впливом війни в Україні. Для цього було поставлено запитання «На скільки ви постраждали від війни? Можливі кілька відповідей», можливі відповіді були: «Хтось із ваших рідних загинув», «Ви або хтось із ваших близьких отримали травми», «Ви або хтось із ваших близьких зараз або були на передовій», «Ви були вимушені бігти з рідних місць через військові дії», «Ви втратили роботу або місце навчання», «Рівень вашого матеріального благополуччя знизився через зростання цін», «Ви потерпаєте від відключення комунальних сервісів (електрики, води, тощо)», «Ви маєте регулярно ховатись від ворожих обстрілів». Була надана можливість вибрати кілька відповідей.

Для статистичної обробки даних використовувався статистичний пакет IBM SPSS Statistics v.23. Застосовувалися такі методи: виявлення середнього і дисперсії, аналіз нормальності розподілу, кореляційний аналіз, критерій Манна-Уїтні для підгруп загальної вибірки.

Результати дослідження і дискусія. На початку дослідження аналізувалася нормальність/відсутність нормального розподілу для параметрів, що вивчалися. У таблиці 1 показаний розрахунок нормальності для всіх досліджуваних показників за критерієм Шапиро-Уїлка.

Розподіл вважається нормальним, якщо значимість більше 0.05. В нашому випадку цій вимозі відповідають лише показник

Нерозв'язаність. Тому надалі будемо використовувати непараметричні методи дослідження.

Для проведення кореляційного аналізу нами використовувався тау-критерій Кендалла. У таблиці 2 показаний проведений кореляційний аналіз між показниками методики «Толерантність/інтолерантність до невизначеності» С. Баднера.

Перше, що кидається в очі при розгляді таблиці – відсутність зв'язку між показниками

інтолерантність та толерантність. Тобто особистісна характеристика інтолерантність не є за своєю природою протилежністю толерантності, це окремий конструкт. Негативні кореляції між інтолерантністю та новизною й інтолерантністю та нерозв'язаністю вказують на те, що чим вищий рівень інтолерантності, тим менше людина схильна приймати ситуації новизни або відсутності остаточного рішення. Інтолерантність до невизначеності описує когнітивне упе-

Таблиця 1

Перевірка показників вибірки на нормальність

	Критерій Шапиро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значимість
Інтолерантність	.921	45	.004
Толерантність	.952	45	.060
Новизна	.919	45	.004
Складність	.910	45	.002
Нерозв'язаність	.959	45	.113
Автономія	.918	45	.004
Управління середовищем	.911	45	.002
Особистісне зростання	.876	45	.000
Позитивні стосунки з іншими	.902	45	.001
Цілі у житті	.934	45	.013
Самоприйняття	.943	45	.029
Загальний показник психологічного благополуччя	.909	45	.002

Таблиця 2

Кореляційний аналіз між показниками методики «Толерантність/інтолерантність до невизначеності» С. Баднера

		Інтолерантність	Толерантність	Новизна	Складність	Нерозв'язаність
Інтолерантність	Коеф.	1.000	.030	-.490**	-.236*	-.510**
	Знач.	.	.789	.000	.032	.000
Толерантність	Коеф.	.030	1.000	.171	.485**	.201
	Знач.	.789	.	.127	.000	.073
Новизна	Коеф.	-.490**	.171	1.000	.050	.152
	Знач.	.000	.127	.	.655	.178
Складність	Коеф.	-.236*	.485**	.050	1.000	.249*
	Знач.	.032	.000	.655	.	.025
Нерозв'язаність	Коеф.	-.510**	.201	.152	.249*	1.000
	Знач.	.000	.073	.178	.025	.

Примітка: ** – $p=0.01$; * – $p=0.05$

редження, через яке людина сприймає новизну, недостатність, суперечливість інформації як загрозу. Несприйняття невизначеної ситуації – це відчуття стресу, невпевненості, тривожності перед чимось новим, бажання залишатися у відомому середовищі, у знайомих ситуаціях; це також схильність сприймати ситуацію дихотомічно «чорно-білою», «вірною-невірною», без нюансів, смислових відтінків, винятків тощо. Саме це складає основу інтолерантності до невизначеності.

Показник Толерантність не корелює з новизною та нерозв'язаністю, проте має позитивний зв'язок із складністю. Люди, толерантні до невизначеності, краще сприймають складні завдання та багатогранні ситуації, вбачають в них виклик, якій вони залюбки приймають. Результати показують, що інтолерантність до невизначеності – це перш за все страх перед новим та незавершеним, перевага знайомому, простішому й чітко визначеному; тоді як толерантність – це здатність отримувати задоволення від складних інтелектуальних чи життєвих конструкцій; краще сприйняття або оцінка багатшарових, складних явищ; невизначеність сприймається як простір для гри, творчості та нових знань.

Дослідимо тепер зв'язок між інтолерантністю/толерантністю до невизначеності та психологічним благополуччям в умовах військових дій в країні, що тривають вже кілька років. У таблиці 3 представлений кореляційний аналіз зав'язків між показниками методик «Толерантність/інтолерантність до невизначеності» С. Баднера та «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф.

Як видно з таблиці, інтолерантність не корелює з показниками психологічного благополуччя, тобто інтолерантність до невизначеної ситуації не перешкоджає відчуттю психологічного благополуччя, але й і не підтримує його. Отриманий результат не відповідає результатам [1], де зазначалося, що інтолерантність до невизначеності виявляє негативні кореляції з показниками самоприйняття та особистісного зростання, проте відповідає даним Г.В. Павленко [6]. Також таблиця показує таке: Особистісне зростання і Управління середовищем мають найсильніші позитивні зв'язки з Толерантністю. Особистісне зростання також пов'язане з Новизною. Самоприйняття і Автономія показують слабші, але значущі зв'язки з деякими змінними (самоприйняття з толерантністю і складністю; автономія

Таблиця 3
Кореляційний аналіз зав'язків між показниками методик С. Баднера та К. Ріфф

		Інтолерантність	Толерантність	Новизна	Складність	Нерозв'язність
Автономія	Коеф.	-.109	.259*	.200	.197	.300**
	Знач.	.326	.020	.073	.074	.007
Управління середовищем	Коеф.	.084	.443**	.042	.365**	.042
	Знач.	.466	.000	.715	.001	.715
Особистісне зростання	Коеф.	-.051	.508**	.408**	.261*	-.112
	Знач.	.653	.000	.000	.020	.321
Позитивні стосунки з іншими	Коеф.	.020	.327**	.144	.152	-.072
	Знач.	.857	.004	.207	.178	.528
Цілі у житті	Коеф.	.184	-.298**	-.340**	-.163	-.052
	Знач.	.105	.009	.003	.150	.651
Самоприйняття	Коеф.	.020	.480**	.138	.262*	.020
	Знач.	.859	.000	.211	.016	.858

Примітка: ** – $p=0.01$; * – $p=0.05$

з нерозв'язністю). Цілі у житті демонструють значущі негативні зв'язки з Толерантністю і Новизною – це нетиповий результат, який варто дослідити ще раз. В цілому можна сказати таке: чим краще людина сприймає невизначеність, тим більше вона відкрита до розвитку та краще ставиться до себе; здатність витримувати хаос, переборювати невизначені ситуації допомагає людині ефективніше організовувати своє життя; незалежні (автономні) люди набагато легше почуваються в ситуаціях, де немає «правильної» відповіді, оскільки вони не чекають підказки від оточення, а самі визначають свій шлях, виходячи з власних поглядів. Зв'язок Особистісного зростання з Новизною вказує, що потяг до нового може стати двигуном особистісного розвитку. Зв'язок Управління середовищем з Складністю вказує, що впевненість у власних силах приходить при переборенні складних ситуацій. Результат для показника Цілі у житті дещо несподіваний. Висока толерантність знижує відчуття наявності стабільного плану, тобто будь-яка зміна сприймається як загроза для досягнення мети. Респонденти відчують дискомфорт від новизни та невизначеності; гадаємо, що це зв'язано саме із ситуацією війни, коли людина не знає часто, що з нею, її рідними і близькими буде завтра і у навіть у самої стійкої проти невизначеності людини виникає відчуття, що невизначеностей навкруги занадто багато.

З проведеного тут аналізу можна зробити висновок, що для відчуття щастя та гармонії не так важливо, наскільки людини «не любить» невизначеність. Важливо те, наскільки вона вміє з нею взаємодіяти (має толерантність до невизначеності).

На завершення дослідження ви порівняли, які саме події протягом війни і яким чином вплинули на досліджувані показники. Можливі відповідні на запитання були описані у п. «Матеріали і методи дослідження». Оскільки вибірка не була досить великою, то ми не вивчали відмінності за кожним запитанням, а розділили вибірку на дві підгрупи. По першій підгрупі увійшли ті, хто фізично постраждав під час військових дій (в них загинув хтось із рідних, або вони самі отримали травму, або перебувають зараз на передовій) – 14 рес-

пондентів. До другої групи увійшли ті, хто постраждав скоріше матеріально (став переселенцем, втратив майно або роботу, страждає від відключень комунальної інфраструктури) – 31 респондент. Середні значення показників для двох підгруп показані у таблиці 4.

Як видно з таблиці середні значення для двох груп відрізняються, при цьому ці відмінності різноспрямовані. Проведений аналіз за критерієм Манна-Уїтлі виявив розбіжності за показниками: Інтолерантність, Толерантність, Новизна, Нерозв'язаність (з методики вивчення інтолерантності/толерантності) та Управління середовищем, Самоприйняття, Загальний показник психологічного благополуччя (з методики вивчення психологічного благополуччя) ($p < 0.05$).

Стосовно показників психологічного благополуччя, то результат досить очікуваний: підгрупа досліджуваних, які переживають фізичні втрати через військові дії (які завжди більш тяжко відчуються ніж матеріальні), показали зниження психологічного благополуччя. Фізичні наслідки (наприклад, смерть близьких, травми чи хвороби) значно сильніше б'ють по самооцінці та сприйняттю себе, ніж матеріальні втрати, до того ж через них, через неможливість повернути когось близького, або через відчуття слабкості, незграбності власного тіла сильніше розвивається відчуття безпорадності, те, що проявляється у зниженні показника Управління середовища. Люди з фізичними наслідками війни мають значно нижчий рівень прийняття себе, що логічно пов'язано зі змінами у тілесності та фізичними обмеженнями. Також, звертає на себе увагу показник Цілі у житті. Для нього не було виявлено статистично значимих відмінностей між підгрупами, проте він виявився найнижчим в обох підгрупах (окрім самосприйняття для досліджуваних, які переживають фізичні втрати через військові дії), а стандартне відхилення для цього показника дуже маленьке для досліджуваних, які переживають фізичні втрати через військові дії. Тобто люди з цієї підгрупи дуже солідарні у своїх оцінках щодо життєвих цілей і ці оцінки вкрай песимістичні.

Додамо, що «Особистісне зростання» має найвищі та найбільш стабільні бали в обох групах; це означає, що прагнення до розвитку

Таблиця 4

Середні значення досліджуваних показників для двох підгруп, утворених залежно від наслідків воєнних дій

	Вплив війни	Середнє	Ст. відх.
Інтолерантність	Фізичні наслідки	30.286	2.462
	Матеріальні наслідки	38.677	6.051
Толерантність	Фізичні наслідки	32.143	2.824
	Матеріальні наслідки	34.548	5.720
Новизна	Фізичні наслідки	18.071	3.245
	Матеріальні наслідки	13.710	5.080
Складність	Фізичні наслідки	33.786	2.750
	Матеріальні наслідки	35.065	5.703
Нерозв'язність	Фізичні наслідки	14.000	2.449
	Матеріальні наслідки	11.097	3.330
Автономія	Фізичні наслідки	3.255	.754
	Матеріальні наслідки	3.396	.530
Управління середовищем	Фізичні наслідки	2.938	.357
	Матеріальні наслідки	3.248	.357
Особистісне зростання	Фізичні наслідки	3.367	.330
	Матеріальні наслідки	3.470	.845
Позитивні стосунки з іншими	Фізичні наслідки	2.877	.858
	Матеріальні наслідки	3.235	.677
Цілі у житті	Фізичні наслідки	2.755	.197
	Матеріальні наслідки	2.986	.528
Самоприйняття	Фізичні наслідки	2.132	.432
	Матеріальні наслідки	3.087	.950
Загальний показник психологічного благополуччя	Фізичні наслідки	17.326	1.098
	Матеріальні наслідки	19.423	2.522

залишається високим незалежно від зовнішніх обставин, що подалі може стати підґрунтям для переборення негараздів воєнної ситуації та посттравматичного особистісного зростання.

Результат дослідження інтолерантності/толерантності до невизначеності складніший. Толерантність до невизначеності нижча у підгрупі досліджуваних, які переживають фізичні втрати, так само як і самоприйняття й управління середовищем. Вище був показаний сильний зв'язок між цими показниками. Самоприйняття – це здатність позитивно оцінювати себе навіть у стані невизначеності або можливих помилок. На тлі фізичних страждань, будь-яка власна слабкість сприймається як загроза, що веде до стресу. Управління середовищем – це здатність створювати навколо себе умови, що відповідають

особистим потребам. Успішне управління середовищем – це активний процес, який потребує фізичного ресурсу; при наявності травми можливості управління знижуються, що проявляється у зниженні толерантності до ситуацій невизначеності. Зниження показника інтолерантності, поряд із підвищенням толерантності до нових та нерозв'язуваних ситуацій пояснити складніше. Можна припустити, що смерть близьких або власна фізична травма сприймаються як найнижча точка життя, після якої все інше вже не так страшно, тому і перейматися цим не потрібно. А нова, незрозуміла ситуація може сприйматися як «промінь надії».

Висновки. Проведене дослідження виявило таке:

Інтолерантність до невизначеності – це перш за все страх перед новим та незаверше-

ним, перевага знайомому, простішому й чітко визначеному; тоді як толерантність – це здатність отримувати задоволення від складних інтелектуальних чи життєвих конструкцій; краще сприйняття або оцінка багатшарових, складних явищ; невизначеність сприймається як простір для гри, творчості та нових знань. Для відчуття щастя та гармонії не так важливо, наскільки людини «не любить» невизначеність, важливо те, наскільки вона вміє з нею взаємодіяти.

Чим краще людина сприймає невизначеність, тим більше вона відкрита до розвитку та краще ставиться до себе; здатність переборювати невизначені ситуації допомагає людині ефективніше організовувати своє життя; незалежні (автономні) люди легше почуваються в ситуаціях, де немає «правильної» відповіді, оскільки вони не чекають підказки від оточення. Потяг до нового може стати двигуном особистісного розвитку, а впевненість у власних силах приходить при переборенні складних ситуацій.

Висока толерантність знижує відчуття наявності стабільного плану, тобто будь-яка зміна сприймається як загроза для досягнення мети. Респонденти відчують дискомфорт від новизни та невизначеності; гадаємо, що це зв'язано саме із ситуацією війни, коли людина не знає часто, що з нею, її рідними і близькими буде завтра і у навіть у самої стійкої проти невизначеності людини виникає відчуття, що невизначеностей навкруги занадто багато.

Порівняння двох підгруп (тих, то має фізичні втрати, і тих, хто має матеріальні втрати через військові дії) виявило таке. Підгрупа досліджуваних, які переживають фізичні втрати через військові дії показали зниження психологічного благополуччя. Фізичні наслідки значно сильніше б'ють по самооцінці та сприйняттю себе, ніж матеріальні втрати, до того ж через них, через неможливість повернути когось близького, або через відчуття слабкості, незграбності власного тіла, сильніше розвивається відчуття безпорадності. Також, люди з цієї підгрупи дуже солідарні у своїх оцінках щодо життєвих цілей і ці оцінки вкрай песимістичні. Додатково, толерантність до невизначеності також нижча у підгрупі досліджуваних, які переживають фізичні втрати.

Зниження показника інтолерантності у підгрупі досліджуваних, які переживають фізичні втрати можна пояснити тим, що смерть близьких або власна фізична травма сприймаються як найнижча точка життя, після якої все інше вже не так страшно, тому і перейматися цим не потрібно. А нова, незрозуміла ситуація може сприйматися як «промінь надії».

Показник Особистісне зростання мав найвищі та найбільш стабільні бали в обох групах; це означає, що прагнення до розвитку залишається високим незалежно від зовнішніх обставин, що подалі може стати підґрунтям для переборення негараздів воєнної ситуації та посттравматичного особистісного зростання. Саме в цьому напрямку ми бачимо перспективи для подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Толерантність до невизначеності та психологічне благополуччя молоді. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2025. № 2(10), С.117–130. DOI 10.52363/dcpp-2025.2.10
2. Гусєв, А. І. Толерантність до невизначеності як чинник формування професійної ідентичності майбутнього психолога. У кн.: XI Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Простір арт-терапії: ресурси зцілення». Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Київ, Україна. 2014, С. 40–43.
3. Карсканова С.В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К.Ріфф: процес та результати адаптації. Практична психологія та соціальна робота. 2011, № 1, С. 1–9.
4. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 34. С. 170–186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34
5. Коробка І.М. Толерантність до невизначеності як психологічний ресурс суб'єктивного благополуччя молоді. Анотація на дис. ... д-ра філософії 053 – Психологія, Київ, 2024. 15 с.
6. Павленко Г.В. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. Актуальні проблеми психології. 2019. Том 7, Вип. 47, С. 208–219.
7. Терещенко К.В. Толерантність до невизначеності освітнього персоналу та її зв'язок із суб'єктивним благополуччям в умовах воєнного часу. У кн.: Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української

- психології в Берліні) : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. 2023. С. 292–296. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735227/>
8. Яцюк М., Савишен О. Психологічні чинники інтолерантності до невизначеності дорослих осіб. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 5, 2024, С. 215–219.
 9. Barko V., Ostapovich V. Ukrainian language adaptation of budner's questionnaire for use in the national police. *Psychological Journal*, 2019. No. 5(8), P. 249–263. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.16>
 10. Boswell J.F., Thompson-Hollands J., Farchione T.J., Barlow D.H. Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders. *J Clin Psychol*. 2013 No. Jun; 69(6), P. 630–45. – doi: 10.1002/jclp.21965.
 11. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality*. 1962. № 30. P. 29–50.
 12. Hancock J., Mattick K. Tolerance of ambiguity and psychological well-being in medical training: A systematic review. *Medical Education*, 2019. No. 54(2), P. 125–137. DOI: doi.org/10.1111/medu.14031

References

1. Berezovskaya, L. (2025). Tolerantnist' do nevyznachenosti ta psykholohichne blahopoluchchya molodi [Tolerance to uncertainty and psychological well-being of youth]. *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi*. 2(10), 117–130. DOI 10.52363/dcpp-2025.2.10 [in Ukrainian].
2. Gusev, A. I. (2014). Tolerantnist' do nevyznachenosti yak chynnyk formuvannya profesiynoyi identychnosti maybutn'oho psykholoha [Tolerance to uncertainty as a factor in the formation of the professional identity of a future psychologist]. In: *XI Mizhnarodna mizhdystsyplinarna naukovo-praktychna konferentsiya "Prostir art-terapiyi: resursy ztsilennya"* [XI International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference "Space of Art Therapy: Healing Resources"]. State Higher Educational Institution "University of Educational Management" NAPS of Ukraine, P. 40–43. [in Ukrainian].
3. Karskanova, S.V. (2011). Opytuval'nyk «Shkaly psykholohichnoho blahopoluchchya» K.Riff: protses ta rezul'taty adaptatsiyi [Questionnaire "Psychological Well-being Scales" K. Riff: process and results of adaptation]. *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota*. 1, 1–9 [in Ukrainian].
4. Kashlyuk, Yu.I. (2016) Osnovni chynnyky, yaki vplyvayut' na psykholohichne blahopoluchchya osobystosti [The main factors that influence the psychological well-being of the individual]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*. 34, 170–186. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34 [in Ukrainian].
5. Korobka, I.M. (2024). *Tolerantnist' do nevyznachenosti yak psykholohichnyy resurs sub'yektyvnoho blahopoluchchya molodi* [Tolerance to uncertainty as a psychological resource of the subjective well-being of youth]. Abstract for the dissertation ... of the doctor of philosophy 053 – Psychology, Kyiv. [in Ukrainian].
6. Pavlenko, G.V. (2019). Tolerantnist' do nevyznachenosti yak resurs psykholohichnoho blahopoluchchya studentiv [Tolerance to uncertainty as a resource of the psychological well-being of students]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi*. Vol. 7. 47, 208–219 [in Ukrainian].
7. Tereshchenko, K.V. (2023). Tolerantnist' do nevyznachenosti osvith'oho personalu ta yiyi zv'yazok iz sub'yektyvnym blahopoluchchym v umovakh voyennoho chasu [Tolerance to uncertainty of educational personnel and its relationship with subjective well-being in wartime conditions]. In: *Ukrayins'ka psykholohiya. XXI stolittya. Pochatok. (Dni ukrayins'koyi psykholohiyi v Berlini) : materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu [Ukrainian psychology. XXI century. Beginning. (Days of Ukrainian psychology in Berlin): materials of the scientific and practical conference with international participation]*. 292–296. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/735227/> [in Ukrainian].
8. Yatsyuk, M., Savyshen, O. (2024). Psykholohichni chynnyky intolernantnosti do nevyznachenosti doroslykh osib [Psychological factors of intolerance to uncertainty of adults]. *Naukovyy visnyk Vinnyts'koyi akademiyi bezperernoyi osvity. Seriya «Pedagogika. Psykholohiya»*, 5215–219 [in Ukrainian].
9. Barko, V., Ostapovich, V. (2019). Ukrainian language adaptation of budner's questionnaire for use in the national police. *Psychological Journal*, 5(8), 249–263. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.16>
10. Boswell, J.F., Thompson-Hollands, J., Farchione, T.J., Barlow, D.H. (2013). Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders. *J Clin Psychol*. Jun; 69(6), 630–45. 10.1002/jclp.21965.
11. Budner, S. (1962) Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality*. 30, 29–50.
12. Hancock, J., Mattick, K. (2019). Tolerance of ambiguity and psychological well-being in medical training: A systematic review. *Medical Education*. 54(2), 125–137. doi.org/10.1111/medu.14031

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

КОЗАЦЬКА ПЕДАГОГІКА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

Швидун В. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
ORCID ID: 0000-0002-5450-9043

У статті проаналізовано становлення козацької педагогіки, виокремлено її найбільш ефективні елементи та обґрунтовано шляхи їх інтеграції у сучасну систему освіти України. У контексті дослідження військово-патріотичне виховання розглядається нами як історично детермінована форма виховної практики, що інтегрує соціально-економічний, політичний та культурно-духовний потенціал українського державотворення.

Констатовано, що деградація ціннісно-сміслових орієнтирів у представників старших поколінь унеможливорює трансляцію позитивного соціального досвіду нащадкам. Разом із системною кризою виховання в освітніх закладах, зокрема фрагментарністю виховних стратегій та дефіцитом сучасних технологій формування соціокультурної ідентичності й громадянської активності, це актуалізує необхідність інтеграції традицій козацького виховання як історично апробованої та ефективної педагогічної системи.

Визначальною культурно-історичною роллю українського козацтва стало формування автентичної національної системи освіти та виховання, елементи якої доцільно застосовувати в сучасній українській освіті, оскільки українська козацька педагогіка ґрунтувалася на засадах козацької філософії, лицарської моралі та демократичного устрою Січі. Як унікальний елемент національної освіти ця система впродовж століть акумулювала науково-педагогічний досвід, забезпечуючи виховання молоді в дусі патріотизму та безкомпромісної боротьби за державну незалежність,

Козацьке виховання детермінується як елітарний складник народної педагогіки, спрямований на формування у молоді патріотичної спрямованості, вольових якостей та лицарської етики. Сучасна екстраполяція козацьких виховних традицій в освітній процес вимагає системного дидактико-методичного супроводу, адаптованого до специфіки закладів освіти та актуальних суспільних запитів.

Ключові напрями козацького виховання сьогодні включають:

- формування системи цінностей та світогляду;
- дотримання етичних норм і професійного обов'язку;
- практичну військово-виучку;
- здатність до критичного аналізу суспільних процесів;
- свідому громадянську позицію;
- готовність до активної розбудови держави.

Ключові слова: козацька педагогіка, козацьке виховання, автентична національна система освіти, освітньо-виховні орієнтири.

Shvidun V. M. Cossack pedagogy in modern Ukrainian education

This article analyzes the development of cossack pedagogy, identifies its most effective elements, and proposes ways to integrate them into Ukraine's modern education system. In the context of this study, military-patriotic education is viewed as a historically determined form of educational practice that integrates the socio-economic, political, and cultural-spiritual potential of Ukrainian statehood.

It is noted that the erosion of value-based and meaningful reference points among older generations makes it impossible to pass on positive social experience to future generations. Together with the systemic crisis in education within educational institutions—specifically, the fragmentation of educational strategies and the lack of modern technologies for shaping sociocultural identity and civic engagement—this highlights the need to integrate the traditions of cossack education as a historically proven and effective pedagogical system.

The ukrainian cossacks played a pivotal cultural and historical role in shaping an authentic national system of education and upbringing, elements of which are worth applying in modern Ukrainian education, as ukrainian cossack pedagogy was based on the principles of cossack philosophy, chivalric ethics, and the democratic structure of the Sich. As a unique element of national education, this system accumulated scientific and pedagogical experience over the centuries, ensuring the upbringing of youth in the spirit of patriotism and an uncompromising struggle for national independence.

Cossack education is defined as an elite component of folk pedagogy, aimed at fostering a patriotic orientation, strong-willed qualities, and chivalric ethics in young people. The modern application of cossack educational traditions to the educational process requires systematic didactic and methodological support, adapted to the specific characteristics of educational institutions and current societal demands.

The key areas of cossack education today include:

- *the development of a value system and worldview;*
- *adherence to ethical standards and professional duty;*
- *practical military training;*
- *the ability to critically analyze social processes;*
- *a conscious civic stance;*
- *a commitment to actively building the nation.*

Keywords: *Cossack pedagogy, Cossack education, authentic national education system, educational and upbringing guidelines.*

Вступ. У контексті сучасних освітніх трансформацій та глобальних суспільних викликів особливої ваги набуває наукове обґрунтування та практична реалізація системи патріотичного виховання молоді. Формування національно свідомого покоління, що ґрунтується на засадах історичної наступності, духовних цінностей та готовності до захисту державного суверенітету України, визначено як стратегічний пріоритет розвитку країни.

Це зумовлює необхідність імплементації положень Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [2] та «Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках», затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 2023 р. № 1322 [3].

Реалізація вказаних та інших нормативно-правових актів вимагає від науково-педагогічної спільноти концептуального переосмислення змістових характеристик, методів та форм національно-патріотичного виховання.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження можливостей використання основ козацької педагогіки у контексті реалізації основних положень Нової української школи для соціалізації молоді та розвитку їхніх лідерських компетентностей використано широкий спектр наукових і методичних джерел. Зокрема, у працях Ю. Руденко проаналізовано систему виховання від витоків до сучасності, що дало змогу обґрунтувати роль та значення історичних виховних традицій на формування та розвиток компетентностей сучасних здобу-

вачів освіти, показано козацьку педагогіку як цілісну систему принципів і методів. В. Берека, І. Гіджеліцький, Н. Орловська узагальнюють практичний досвід упровадження козацького гарту. Дослідження О. Шнайдрок ознайомлюють із практичними рекомендаціями щодо форм і методів виховної роботи, а П. Кононенко аналізує інтеграцію традицій козацької педагогіки у сучасний освітній простір.

На окрему увагу заслуговує дослідження В. Гаврилюка, у якому здійснено аналіз адаптації ідей козацької педагогіки до викликів сьогодення.

Методологічну основу дослідження становили теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для опрацювання наукової та методичної літератури, визначення концептуальних засад інтеграції ключових аспектів козацької педагогіки; системно-структурований підхід – для визначення взаємозв'язків між компонентами виховної системи; педагогічне моделювання – для обґрунтування шляхів інтеграції елементів козацької педагогіки в практичну діяльність сучасних закладів освіти; узагальнення передового педагогічного досвіду – для виокремлення найбільш ефективних форм і методів організації виховної роботи.

Таким чином, використані матеріали й методи дослідження дали змогу комплексно розглянути проблему застосування здобутків козацької педагогіки в сучасній українській освіті.

Метою статті є виокремлення найбільш ефективних елементів козацької педагогіки та обґрунтування шляхів їх інтеграції у сучасну систему освіти України в контексті патріотичного виховання молоді.

Результати. Упродовж віків саме козацтво виступало потужним осередком духовного єднання українства. Ця славетна епоха виплекала унікальну систему цінностей, що стала справжнім вінцем нашої культури. Козацька звитяга – це не лише військова доблесть, а й невичерпне джерело національного духу та натхнення у прагненні до волі. Жодна інша подія в нашому літописі не мала настільки визначного впливу на долю України.

У сучасних умовах екзистенційних зовнішніх загроз державній цілісності та трансформаційних соціально-економічних процесів інтеграція зазначених традицій в освітній простір стає стратегічним завданням.

Даний педагогічний феномен відображає духовну автентичність нації та має стати базисом сучасної освітньої системи. Необхідність інтеграції козацької педагогіки зумовлена потребою корекції ціннісних орієнтацій молоді та подоланням деформацій у розумінні патріотизму. Фундаментальні засади козацького виховання: гуманізм, демократизм та етнопедагогічні ідеї виступають дієвим інструментом формування волелюбної та національно свідомої особистості.

У контексті даного дослідження військово-патріотичне виховання розглядається нами як історично детермінована форма виховної практики, що інтегрує соціально-економічний, політичний та культурно-духовний потенціал українського державотворення. Ця багаторівнева система охоплює ідеологічні, організаційно-педагогічні та нормативно-програмні компоненти, спрямовані на реалізацію стратегічних, суспільних запитів. Концептуальну основу такої практики становлять національні архетипи – образи святих воїнів: Архангела Михаїла, Юрія Змієборця, народного героя козака Мамаю.

Трансформація військових станів – від княжих дружинників до січових стрільців у духовні символи забезпечує тяглість державотворчих традицій та звитяжних ідеалів українського народу [5; 8].

Поділяючи позицію В. Гаврилюка, доцільно констатувати, що деструкція ціннісно-сміслових орієнтирів у представників старших поколінь унеможливує трансляцію позитивного соціального досвіду нащадкам.

Разом із системною кризою виховання в освітніх закладах, зокрема фрагментарністю виховних стратегій та дефіцитом сучасних технологій формування соціокультурної ідентичності й громадянської активності, це актуалізує необхідність інтеграції традицій козацького виховання як історично апробованої та ефективної педагогічної системи [1].

Українське козацтво розглядається як фундаментальна історична спільнота, що репрезентує етнонаціональний характер, вітальні сили та соціокультурні традиції українського народу. У науковому дискурсі козацтво виступає символом національної життєздатності та демократичного вектора розвитку України в європейському геополітичному просторі [4; 7].

Відзначимо, що визначальною культурно-історичною роллю українського козацтва стало формування автентичної національної системи освіти та виховання. Структура цієї системи охоплювала мережу січових, сотенних і полкових шкіл, а також передбачала чотирирівневу модель козацько-лицарської підготовки – від сімейного виховання до здобуття вищої освіти у провідних вітчизняних колегіумах, академіях (Острозькій, Києво-Могилянській) та європейських університетах. Кінцевим етапом ставало практичне військово-патріотичне загартовування в умовах Запорізької Січі. Генезис цих освітньо-виховних традицій ґрунтувався на морально-етичних засадах Київської Русі, які в період українського Відродження та Козаччини трансформувалися у цілісну інституціоналізовану систему, інтегровану в усі сфери життєдіяльності суспільства.

Відповідно до поглядів Ю. Руденка, зауважимо, що початковий етап українського Відродження ознаменувався кристалізацією специфічних освітньо-виховних орієнтирів, методів та ідеалів козацтва. Ці напрацювання, що суттєво відрізнялися від тогочасної народної та шкільної педагогіки, згодом трансформувалися в автентичну систему – українську козацьку педагогіку [4].

Її становлення ґрунтувалося на засадах козацької філософії, лицарської моралі та демократичного устрою Січі. Як унікальний елемент національної освіти ця система впродовж століть акумулювала науково-педагогічний досвід, забезпечуючи виховання

молоді в душі патріотизму та безкомпромісної боротьби за державну незалежність.

У цьому контексті козацьке виховання детермінується як елітарний складник народної педагогіки, спрямований на формування у молоді патріотичної спрямованості, вольових якостей та лицарської етики. Сучасна екстраполяція козацьких виховних традицій в освітній процес вимагає системного дидактико-методичного супроводу, адаптованого до специфіки закладів освіти та актуальних суспільних запитів [4].

Телеологічний вектор козацького виховання полягає у становленні особистості громадянина-патріота, наділеного високим рівнем духовності та готовністю до захисту суверенітету держави.

Фундаментальні завдання козацького виховання в сучасній педагогічній системі охоплюють:

- світоглядно-ціннісний складник – інтеріоризацію молоддю козацьких ідеалів, національних та універсальних духовних цінностей, що формують цілісну особистість;
- етико-деонтологічний аспект – виховання високих морально-етичних якостей, патріотичної свідомості, гуманістичних орієнтирів та соціальної емпатії;
- військово-прикладну підготовку – розвиток фізичної витривалості та готовності до захисту суверенітету держави й національних інтересів;
- соціально-критичну позицію – формування стійкої нетерпимості до антигуманних проявів та розвиток здатності до активної протидії деструктивним суспільним явищам;
- громадянську відповідальність – утвердження пріоритету національних і державних інтересів над особистими, виховання альтруїстичної спрямованості особистості;
- державотворчий потенціал – підготовку компетентних громадян, здатних до розбудови національної економіки та культури відповідно до світових стандартів.

Для здобувачів освіти середнього та старшого шкільного віку актуальним є перехід від репродуктивного засвоєння знань до самостійної дослідницької діяльності у сфері вітчизняної історії. У даному контексті роль педагога трансформується у фасилітатора, який здійснює координаційну та консультативну підтримку пошукових процесів.

Згідно з концепцією О. Шнайдрок, ефективною формою реалізації такого підходу є створення в закладах освіти «Дитячих козацьких республік» [6].

Уважаємо, що їхню діяльність доцільно спрямовувати на:

- популяризацію знань про генезу та еволюцію національно-визвольного руху, а також роль козацтва в захисті суверенітету України;
- комплексне дослідження етапів формування козацтва, зокрема в періоди правління П. Сагайдачного, Б. Хмельницького, І. Мазепи;
- критичний аналіз біографій та стратегічної спадщини видатних військових і політичних діячів;
- інтеграцію козацьких традицій у сучасний освітній простір;
- науково-пошукову роботу зі збору, систематизації та поширення етнокультурної спадщини (фольклору).

Висновки. Таким чином, розглянувши питання козацької педагогіки в сучасній українській освіті, ми дійшли певних висновків. Військово-патріотичне виховання розглядається нами як історично детермінована форма виховної практики, що інтегрує соціально-економічний, політичний та культурно-духовний потенціал українського державотворення. Українське козацтво розуміємо як фундаментальну історичну спільноту, що репрезентує етнонаціональний характер, вітальні сили та соціокультурні традиції українського народу.

Визначальною культурно-історичною роллю українського козацтва стало формування автентичної національної системи освіти та виховання, елементи якої доцільно інтегрувати в сучасну систему освіти України у контексті патріотичного виховання молоді.

Сучасна система козацького гарту спрямована на розвиток:

- духовності та ідейних переконань;
- моральної відповідальності й честі;
- навичок захисту Батьківщини;
- незалежного мислення та стійкості до маніпуляцій;
- відданості суспільним інтересам;
- лідерських якостей для державного будівництва.

Подальші дослідження будуть спрямовані на національно-патріотичне виховання в умовах війни: розроблення методик формування

психологічної стійкості, готовності до захисту Батьківщини та вивчення військових традицій як основи сучасного українського війська.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк В. Козацьке виховання та засоби його актуалізації в умовах освітніх змін і суспільних викликів. Народна освіта. 2020. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5455 (дата звернення: 16.02.2026).
2. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 16.02.2026).
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 2023 р. № 1322 «Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.02.2026).
4. Руденко Ю. Д. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 342 с.
5. Фігурний Ю. Історичні витоки українського лицарства: розвиток козацької традиційної культури та національне військове мистецтво в українському вимірі. Київ : Стилос, 2004. 308 с.
6. Шнайдрок О. В. Засоби козацької педагогіки у сучасному закладі освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ae4n-8b9b.docx.html> (дата звернення: 17.02.2026).
7. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3-х т. Київ : Наукова думка, 1990. Т. 1. 320 с.
8. Ягулов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика : навчальний посібник. Київ : Graphic&Design, 2000. 560 с.

References

1. Havryliuk, V. (2020). Kozatske vykhovannia ta zasoby yoho aktualizatsii v umovakh osvitykh zmin i suspilnykh vyklykiv. [Cossack education and resources for its implementation in the context of educational changes and social challenges] Narodna osvita: elektron. nauk. fakhove vyd. 2020. Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5455 (data zvernennia: 16.02.2026). [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy (2022) "Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti" ["On the basic principles of state policy in the sphere of establishing ukrainian national and civic identity"]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (data zvernennia: 16.02.2026). [in Ukrainian].
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 hrudnia 2023 r. № 1322 "Pro skhvalennia Stratehii utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2023–2025 rokakh" ["On the approval of the Strategy for the affirmation of Ukrainian national and civic identity for the period up to 2030 and the approval of the operational plan of measures for its implementation in 2023–2025"]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text> (data zvernennia: 17.02.2026). [in Ukrainian].
4. Rudenko, Yu. D. (2007). Ukrainska kozatska pedahohika : vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist [Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity]. Kyiv: MAUP, 2007. 342 s. [in Ukrainian].
5. Fihurnyi, Yu. (2004). Istorychni vytoky ukrainskoho lytsarstva : rozvytok kozatskoi tradytsiinoi kultury ta natsionalne viiskove mystetstvo v ukrainskomu vymiri. [The historical origins of Ukrainian knighthood: the development of traditional Cossack culture and national military art in the Ukrainian context] Kyiv: Vydavnychiy dim "Stylos", 2004. 308 s. [in Ukrainian].
6. Shnaidruk, O. V. Zasoby kozatskoi pedahohiky u suchasnomu zakladi osvity [Methods of cossack pedagogy in modern educational institutions]. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ae4n-8b9b.docx.html> (data zvernennia: 17.02.2026). [in Ukrainian].
7. Iavornytskyi, D. I. (1990). Istoriia zaporozkykh kozakiv [The history of the zaporozhian cossacks]: u 3-kh tomakh / Kyiv, Naukova dumka, 1990. T. 1. 320 s. [in Ukrainian].
8. Iahulov, V. V. (2000). Viiskove vykhovannia : istoriia, teoriia i metodyka [Military education: history, theory, and methodology]: navch. posib. / Kyiv: "Graphic&Design", 2000. 560 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ЦІНІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Шевченко В. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри психології

Чорноморського національного університету ім. Петра Могили
ORCID ID: 0000-0002-4727-7846

Ботвіна М. П.

здобувачка вищої освіти

Чорноморського національного університету ім. Петра Могили
ORCID ID: 0009-0006-2600-9814

У статті здійснено розгорнутий теоретичний аналіз ціннісно-смыслові сфери особистості як одного з ключових внутрішніх ресурсів психологічної витривалості сучасної молоді в умовах підвищеної соціальної напруженості, невизначеності та інформаційного перевантаження. Психологічна витривалість розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує збереження внутрішньої рівноваги, емоційної стабільності, цілісності Я-концепції та здатності до продуктивного функціонування у стресових ситуаціях. Обґрунтовано, що саме система життєвих цінностей, переконань і особистісних смислів визначає характер інтерпретації складних подій, спрямовує процеси саморегуляції та впливає на вибір конструктивних копінг-стратегій.

Проаналізовано основні теоретичні підходи до розуміння смислотворення та його ролі у формуванні стійкості особистості, зокрема екзистенційний, гуманістичний, аналітичний і діяльнісно-смысловий напрями психології. Особливу увагу приділено юнацькому віку як сензитивному періоду становлення ідентичності, життєвих орієнтирів і відповідального ставлення до власного вибору. Окреслено значення сімейного, культурного й освітнього середовища у формуванні смыслові регуляції поведінки, а також визначено потенціал психологічних практик, спрямованих на розвиток смислотворення. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованої підтримки розвитку ціннісно-смыслові сфери як важливої умови збереження психологічного здоров'я та формування стійкої життєвої позиції сучасної молоді.

Ключові слова: ціннісно-смыслові сфера, психологічна витривалість, стрес, юнацький вік, смислотворення, життєві цінності, психологічне здоров'я.

Shevchenko V. V., Botvina M. P. Value-meaning sphere as a resource of psychological resilience in stressful situations in modern youth

The article provides a detailed theoretical analysis of the value-semantic sphere of the personality as one of the key internal resources of psychological endurance of modern youth in conditions of increased social tension, uncertainty and information overload. Psychological endurance is considered as an integrative characteristic of the personality, which ensures the preservation of internal balance, emotional stability, integrity of the self-concept and the ability to function productively in stressful situations. It is substantiated that it is the system of life values, beliefs and personal meanings that determines the nature of the interpretation of complex events, directs the processes of self-regulation and influences the choice of constructive coping strategies. The main theoretical approaches to understanding meaning-making and its role in the formation of personality resilience are analyzed, in particular the existential, humanistic, analytical and activity-semantic directions of psychology. Particular attention is paid to adolescence as a sensitive period of the formation of identity, life guidelines and a responsible attitude to one's own choices. The importance of the family, cultural and educational environment in the formation of semantic regulation of behavior is outlined, and the potential of psychological practices aimed at the development of meaning-making is also determined. The conclusion is made about the need for targeted support for the development of the value-semantic sphere as an important condition for maintaining psychological health and forming a stable life position of modern youth.

Keywords: value-semantic sphere, psychological resilience, stress, adolescence, meaning-making, life values, psychological health.

Вступ. Сучасне суспільство функціонує в умовах глибоких соціальних трансформацій, воєнних і економічних викликів, цифровізації життєвого простору, що супроводжується зростанням невизначеності та хронічного стресу. Постійна зміна соціальних норм, розмитість життєвих перспектив, інформаційне перевантаження й підвищені вимоги до особистісної мобільності зумовлюють істотне психоемоційне напруження. У таких умовах проблема збереження психологічного здоров'я та внутрішньої цілісності набуває не лише наукового, а й суспільного значення. Особливої уваги потребує молодь як соціально-вікова група, що перебуває на етапі активного життєвого самовизначення, професійного вибору, формування світогляду та системи цінностей. Саме в юнацькому віці закладаються основи особистісної стійкості або, навпаки, уразливості до стресових впливів.

Психологічна витривалість у сучасних дослідженнях трактується як інтегративна характеристика особистості, що поєднує емоційну стійкість, саморегуляцію, когнітивну гнучкість, внутрішній локус контролю та здатність до конструктивної інтерпретації складних подій. Проте дедалі більше науковців підкреслюють, що адаптаційні механізми не можуть бути пояснені виключно регулятивними чи поведінковими чинниками. Вирішальну роль відіграє смисловий вимір переживання – те, як особистість розуміє й оцінює події власного життя. Саме ціннісно-смислова сфера визначає суб'єктивну значущість досвіду, спрямовує вибір життєвих стратегій і забезпечує внутрішню узгодженість поведінки.

Теоретичні засади дослідження ціннісно-смислової сфери були закладені в працях В. Франкла, А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, а також у вітчизняній психології (С. Рубінштейн, Д. Леонтьєв). У межах екзистенційного та гуманістичного підходів цінності й життєві смисли розглядаються як системоутворюючі чинники особистісної стійкості та психологічного здоров'я. Водночас аналіз сучасних публікацій засвідчує, що, попри значний теоретичний доробок, недостатньо цілісно висвітлено проблему ціннісно-смислової сфери саме як внутріш-

нього ресурсу психологічної витривалості молоді в умовах соціальної нестабільності. Наявні дослідження часто зосереджуються або на окремих аспектах смислотворення, або на поведінкових механізмах подолання стресу, залишаючи поза увагою їхню інтеграцію в контексті вікової специфіки юності. Це зумовлює потребу в системному теоретичному осмисленні зазначеної проблеми.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ціннісно-смислової сфери як провідного психологічного ресурсу витривалості у стресових ситуаціях у сучасної молоді.

Завдання дослідження:

- проаналізувати поняття психологічної витривалості у контексті сучасних психологічних підходів;
- розкрити сутність ціннісно-смислової сфери та її роль у подоланні стресу;
- визначити особливості формування ціннісно-смислової сфери у юнацькому віці;
- окреслити значення психологічних практик смислотворення для підвищення витривалості молоді.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретико-методологічний характер і спрямоване на системне осмислення ціннісно-смислової сфери як ресурсу психологічної витривалості молоді. Процедура роботи передбачала поетапний аналіз наукових джерел із проблематики психологічної витривалості, смислотворення, ціннісних орієнтацій та вікових особливостей юнацького розвитку.

На першому етапі здійснено відбір і критичний огляд сучасних та класичних праць у галузі психології особистості, вікової та екзистенційної психології. На другому етапі проведено теоретичний аналіз і порівняння різних підходів до розуміння психологічної витривалості та смислової регуляції поведінки, що дало змогу виокремити спільні та відмінні положення, уточнити зміст ключових понять і визначити їхні взаємозв'язки.

Інтерпретація матеріалу здійснювалася з урахуванням вікової специфіки юнацького періоду, а також сучасного соціокультурного контексту, що впливає на формування життєвих орієнтирів і моделей адаптації молоді. Це забезпечило цілісність теоретичного узагальнення та відповідність дослідження поставленій меті.

Результати. Психологічна витривалість визначається не лише як здатність протистояти стресу, а й як інтегративна властивість особистості, що забезпечує збереження внутрішньої цілісності та суб'єктної позиції в умовах кризи. Її структурними компонентами є емоційна стабільність, саморегуляція, когнітивна гнучкість, внутрішній локус контролю та здатність до смислової інтерпретації подій [2]. Узагальнення наукових підходів засвідчило, що саме смисловий рівень регуляції забезпечує інтеграцію зазначених компонентів у цілісну систему.

У процесі аналізу встановлено, що ціннісно-смилова сфера виконує функцію внутрішнього регулятора, який визначає суб'єктивну значущість життєвих подій і спрямованість поведінки. Смилова інтерпретація ситуації виступає медіатором між зовнішнім стресором і внутрішньою реакцією особистості. За наявності чітко сформованих життєвих цінностей стрес сприймається як завдання, що підлягає осмисленню й подоланню; за умов смислової невизначеності – як загроза, що породжує дезорганізацію [4].

Особливе місце у вивченні смислового виміру витривалості займає концепція Віктора Франкла. Засновник логотерапії розглядав прагнення до сенсу як базову мотиваційну силу людського існування. Учений власним прикладом довів, що навіть за умов крайнього страждання людина зберігає внутрішню свободу вибору ставлення до ситуації. Саме здатність знаходити сенс у переживаннях дає особистості змогу не зламатися під тиском обставин. Утрата смислу, навпаки, призводить до так званого «екзистенційного вакууму», який супроводжується апатією, внутрішньою порожнечою, зниженням мотивації та психологічною дезадаптацією [12]. Таким чином, сенс виступає не лише філософською категорією, а й потужним психологічним ресурсом витривалості.

Ідеї Франкла знаходять своє продовження у концепції Альфреда Адлера, який наголошував на значенні життєвої мети та соціальної спрямованості особистості. Адлер підкреслював, що людина, яка усвідомлює сенс власного життя і відчуває свою причетність до суспільства, здатна витримувати зна-

чні труднощі без руйнівних наслідків для психіки. Він виокремив три базові життєві завдання – працю, співробітництво та любов, успішне розв'язання яких формує зрілу особистість із високим рівнем психологічної стійкості [1]. Нездатність знайти сенс у цих сферах призводить до внутрішньої дезорієнтації та зниження витривалості перед стресом.

У гуманістичній психології, зокрема в теорії А. Маслоу, ціннісно-смилова сфера розглядається як основа самоактуалізації та психологічного благополуччя. Маслоу вважав, що справжня стійкість можлива лише за умови узгодженості життя людини з її глибинними цінностями. Самоактуалізовані особистості характеризуються не відсутністю труднощів, а здатністю проживати їх без втрати внутрішньої цілісності. Їхня витривалість ґрунтується на прийнятті себе, автономії, орієнтації на буттєві цінності та внутрішній сенс діяльності [7].

У вітчизняній психологічній традиції проблема ціннісно-смилової регуляції ґрунтовно розроблялася Д. Леонтьєвим, який розглядав сенс як центральну одиницю свідомості. На його думку, саме сенс інтегрує мотиваційні, емоційні та когнітивні процеси, забезпечуючи цілісність особистості [3]. Смилова регуляція поведінки дає людині змогу не просто адаптуватися до обставин, а активно вибудовувати власну життєву позицію навіть у кризових умовах. Ідеї Леонтьєва були розвинені в працях І. Беха, Л. Сохань, С. Рубінштейна, які підкреслювали системоутворюючу роль цінностей у структурі особистості [14].

Особливу актуальність проблема ціннісно-смилової сфери набуває у юнацькому віці, який у психології розглядається як ключовий етап становлення особистісної ідентичності та життєвої позиції. Згідно з концепцією психосоціального розвитку Е. Еріксона, центральним завданням цього вікового періоду є подолання кризи «ідентичність – рольова плутанина». У процесі її розв'язання молода людина інтегрує різні аспекти власного досвіду, цінностей і соціальних ролей у цілісне уявлення про себе та своє майбутнє. Невирішеність цієї кризи супроводжується внутрішньою дезорієнтацією, екзистенційною тривогою та зниженням психологічної витривалості [5].

Юність характеризується інтенсивним пошуком смислу життя, формуванням світогляду та усвідомленням особистої відповідальності за власні вибори. Цей період ускладнюється невизначеністю соціальних перспектив, суперечливими вимогами з боку суспільства, сім'ї та культури, що значно підвищує рівень стресу. Водночас юнацький вік є сензитивним періодом для смислотворення, оскільки когнітивний розвиток дає особистості змогу оперувати абстрактними категоріями, рефлексувати над власним досвідом і будувати довгострокові життєві проекти [13]. Саме у цей час закладається смислова структура свідомості, яка в подальшому визначає здатність особистості витримувати кризові й травматичні життєві події.

У гуманістичній психології (К. Роджерс) юнацький вік розглядається як період актуалізації потреби в автентичності та узгодженості між реальним і ідеальним Я. Розвинена ціннісно-смислова сфера сприяє формуванню позитивної Я-концепції, внутрішнього локусу контролю та відповідального ставлення до власного життя. Молоді люди, які усвідомлюють свої цінності й життєві смисли, здатні сприймати труднощі не як загрозу самоцінності, а як виклики, що стимулюють особистісний розвиток. Вони демонструють вищий рівень психологічної гнучкості, емоційної стабільності та схильність до активних копінг-стратегій [10].

Із позицій аналітичної психології К. Юнга юнацький вік є етапом первинної індивідуації, коли особистість починає усвідомлювати глибинні смисли власного існування та відокремлювати автентичне Я від соціальних масок. Конфлікти цього періоду пов'язані з інтеграцією суперечливих аспектів особистості, зокрема Тіні, що може супроводжуватися підвищеним рівнем тривоги [15]. Водночас успішне осмислення цих внутрішніх протиріч сприяє формуванню цілісної особистості з високим рівнем психологічної витривалості.

Емпіричні дослідження в галузі психології смислу свідчать, що високий рівень смисложиттєвих орієнтацій корелює з нижчими показниками тривожності, депресивності та емоційної дезорганізації. Орієнтація молоді на гуманістичні, духовні та альтруїстичні цін-

ності підвищує її здатність до саморегуляції та адаптації у стресових ситуаціях. Натомість домінування зовнішніх, матеріалістичних цінностей зумовлює більшу уразливість до фрустрації, особливо в умовах соціальної нестабільності [4; 6; 10]. Це підтверджує тезу про те, що ресурсний потенціал особистості визначається не кількістю декларованих цілей, а глибиною їхнього особистісного сенсу.

Формування ціннісно-смислової сфери у юнацькому віці є складним, багатовимірним процесом, що відбувається під впливом взаємодії мікро- та макросоціальних чинників. На мікрорівні визначальну роль відіграє сімейне виховання, яке виступає первинним середовищем інтеріоризації базових цінностей, життєвих установок і моделей ставлення до світу. Емоційна підтримка, стиль батьківського спілкування, рівень автономії, який надається юнакові, формують основу для розвитку внутрішнього локусу контролю та здатності до самостійного смислотворення.

На макросоціальному рівні ціннісно-смислова сфера формується під впливом культурних наративів, соціальних ідеалів, медіапростору та домінуючих у суспільстві уявлень про успіх, щастя й самореалізацію. Сучасна культура, орієнтована на досягнення, споживання та швидкий результат, часто створює смислову фрагментацію, посилюючи внутрішні конфлікти юнацької особистості [10]. У цьому контексті особливої ваги набуває здатність критично осмислювати соціальні норми та вибудовувати власну систему цінностей, що узгоджується із внутрішніми потребами й екзистенційними запитами.

Важливим середовищем формування ціннісно-смислової сфери є освітній простір, який може виступати як ресурсом розвитку, так і джерелом додаткового стресу. Освіта, зорієнтована виключно на результат і конкуренцію, часто ігнорує смисловий вимір навчання. Натомість гуманістично спрямоване освітнє середовище, яке підтримує самопізнання, діалог, рефлексію та усвідомлення власних цілей, сприяє формуванню внутрішньої мотивації та життєвих смислів [6].

Окреме значення у формуванні ціннісно-смислової сфери має досвід рефлексивного самопізнання, який дає юнацькій особистості

змогу інтегрувати різноманітні життєві переживання у цілісну картину власного Я. Згідно з теорією розвитку свідомості Р. Кегана, юність є періодом переходу від зовнішньої зумовленої системи смислів до внутрішньої авторської позиції, коли людина починає самостійно конструювати життєві орієнтири. Цей перехід супроводжується кризами, однак саме він створює підґрунтя для психологічної витривалості [8].

У цьому контексті особливого значення набувають психологічні практики, спрямовані на розвиток смислотворення як центрального механізму внутрішньої стійкості [11]. Екзистенційна психотерапія допомагає молодій людині усвідомити власну свободу вибору, прийняти відповідальність за життєві рішення та знайти сенс у складних і кризових переживаннях. Вона сприяє формуванню здатності витримувати екзистенційну тривогу, не уникаючи її, а трансформуючи у джерело особистісного зростання.

Когнітивно-гуманістичні підходи орієнтовані на переосмислення життєвого досвіду через зміну дезадаптивних переконань і формування більш гнучких, змістовно насичених інтерпретацій подій. Вони дають змогу інтегрувати травматичний або стресовий досвід у життєву історію особистості без утрати цілісності Я. Арттерапевтичні та нарративні методи, своєю чергою, створюють безпечний

символічний простір, у якому молода людина може виразити несвідомі переживання, реконструювати власну життєву історію та віднайти нові смисли через творчість і самовираження. У юнгіанській традиції саме символізація розглядається як шлях інтеграції глибинного психічного досвіду.

Висновки. Отже, узагальнення теоретико-методологічних положень дало змогу обґрунтувати, що психологічна витривалість молоді має смислову природу та формується на основі інтеграції цінностей, життєвих цілей і суб'єктивних інтерпретацій досвіду. Ціннісно-смилова сфера виступає системоутворюючим компонентом особистості, який забезпечує внутрішню цілісність, саморегуляцію та здатність до конструктивного подолання стресу.

Юнацький вік визначено як сензитивний період розвитку смислотворення, від якого залежить рівень психологічної стійкості в подальшому житті. Сформована система життєвих цінностей і смислів знижує уразливість до кризових впливів і сприяє особистісному зростанню.

Отже, розвиток ціннісно-смилової сфери має розглядатися як стратегічний напрям психологічної підтримки молоді та важлива умова збереження її психологічного здоров'я в умовах сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології / пер. з англ. Академічний Проект, 2015. 240 с.
2. Борисенко В. Є. Основні аспекти концептуалізації системи психологічної витривалості особистості. *Габітус. Психологія особистості*. 2025. № 69. С. 95–99.
3. Гайдук Г. А. Теоретико-методологічний аналіз смислової регуляції особистості та її механізми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 3. С. 57–61.
4. Гришина Т. А., Самара О. Є. Ціннісно-смилова сфера та уява майбутнього як ресурси психологічної стійкості в подоланні залежної поведінки в умовах війни. *На межі вибору: клініко-психологічні підходи до подолання залежностей* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 23 квітня 2025 р. Одеса, 2025. С. 81–84.
5. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. Київ : Основи, 2006. 344 с.
6. Купрєєва О. І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі : монографія. Київ : Талком, 2021. 407 с.
7. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ : PSYLIB, 2019. 352 с.
8. Павелків Р. В. Вікова психологія. *Розвиток когнітивної сфери в період ранньої дорослості* : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
9. Роджерс К. Становлення особистості. Погляд на психотерапію. Київ : КСД, 2023. 608 с.
10. Скрипник Н. Г. Особливості ціннісно-смилової сфери студентів із різною успішністю адаптації до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія»*. 2024. № 1. С. 170–174.
11. Сосніхіна С. Є. Психологічні засади формування та розвитку ціннісно-смилової сфери студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 36. С. 340–351.

12. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
13. Хавула Р. Особливості ціннісно-сислової сфери в юнацькому віці. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. 2019. № 45. С. 147–159.
14. Чечель В. А. Ціннісно-сислова сфера особистості: теоретичні підходи та концептуальні основи. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2025. № 2. С. 165–170.
15. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Астролябія, 2018. 120 с.

References

1. Adler, A. (2015). *Praktyka i teoriia indyvidualnoi psykholohii* [Practice and Theory of Individual Psychology]. Akademichniy Proiekt. [in Ukrainian].
2. Borysenko, V. Ye. (2025). *Osnovni aspekty kontseptualizatsii systemy psykholohichnoi vytryvalosti osobystosti* [Main aspects of conceptualizing the system of psychological resilience of personality]. *Habitus. Psykholohiia osobystosti – Habitus. Personality Psychology*, 69, 95–99. [in Ukrainian].
3. Haiduk, H. A. (2019). *Teoretyko-metodolohichniy analiz smyslovoi rehuliatcii osobystosti ta yii mekhanizmy* [Theoretical and methodological analysis of semantic regulation of personality and its mechanisms]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 3, 57–61. [in Ukrainian].
4. Hryshyna, T. A., & Samara, O. Ye. (2025). *Tsinnisno-smyslova sfera ta uiava maibutnoho yak resursy psykholohichnoi stiiosti v podolanni zaleznoi povedinky v umovakh viiny* [Value-semantic sphere and future imagination as resources of psychological resilience in overcoming addictive behavior in wartime]. In *Na mezhi vyboru: kliniko-psykholohichni pidkhody do podolannya zalezhnosti – At the edge of choice: clinical and psychological approaches to overcoming addictions* (pp. 81–84). Odesa. [in Ukrainian].
5. Erikson, E. (2006). *Identychnist: yunist i kryza* [Identity: Youth and Crisis]. *Osnovy*. [in Ukrainian].
6. Kuprieieva, O. I. (2021). *Psykhologichni osnovy samorealizatsii studentiv v intehrovanomu osvithnomu seredovyshchi* [Psychological foundations of students' self-realization in an integrated educational environment]. *Talkom*. [in Ukrainian].
7. Maslow, A. (2019). *Motyvatciia i osobystist* [Motivation and Personality]. PSYLIB. [in Ukrainian].
8. Pavelkiv, R. V. (2015). *Vikova psykholohiia. Rozvytok kohnityvnoi sfery v period rannoï doroslости* [Developmental psychology. Cognitive development in early adulthood]. *Kondor*. [in Ukrainian].
9. Rogers, C. (2023). *Stanovlennia osobystosti. Pohliad na psykhoterapiiu* [On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy]. KSD. [in Ukrainian].
10. Skrynyk, N. H. (2024). *Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery studentiv iz riznoiu uspishnistiu adaptatsii do dystantsiinoho navchannia v umovakh voiennoho stanu* [Peculiarities of the value-semantic sphere of students with different success of adaptation to distance learning under martial law]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia – Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Psychology*, 1, 170–174. [in Ukrainian].
11. Sosnikhina, S. Ye. (2017). *Psykhologichni zasady formuvannia ta rozvytku tsinnisno-smyslovoi sfery studentiv* [Psychological principles of formation and development of the value-semantic sphere of students]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii" – Collection of scientific works "Problems of Modern Psychology"*, 36, 340–351. [in Ukrainian].
12. Frankl, V. (2016). *Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori* [Man's Search for Meaning]. *Klub simeinoho dozvillia*. [in Ukrainian].
13. Khavula, R. (2019). *Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery v yunatskomu vitsi* [Peculiarities of the value-semantic sphere in adolescence]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriya: Psykholohiia – Problems of Humanities. Series: Psychology*, 45, 147–159. [in Ukrainian].
14. Chechel, V. A. (2025). *Tsinnisno-smyslova sfera osobystosti: teoretychni pidkhody ta kontseptualni osnovy* [Value-semantic sphere of personality: theoretical approaches and conceptual foundations]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia – Scientific Notes. Series: Psychology*, 2, 165–170. [in Ukrainian].
15. Jung, C. G. (2018). *Arkhetypy i kolektyvne nesvidome* [Archetypes and the Collective Unconscious]. *Astroliabiia*. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ВПЛИВ СТИЛІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ

Шпак М. М.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
ORCID ID: 0000-0001-7073-4673

Каліцинський В. С.

добувач вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
ORCID ID: 0009-0005-0940-417X

У статті представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між стилями конфліктної поведінки та проявами емоційного вигорання працівників банківських установ. Актуальність роботи зумовлена підвищенням психоемоційного навантаження в умовах економічної нестабільності, цифрової трансформації фінансового сектору та впливу воєнного стану на соціально-трудова процеси в Україні. Обґрунтовано положення про те, що стилі конфліктної поведінки впливають на психоемоційний стан працівників, особливості міжособистісної взаємодії та ефективність професійної діяльності в умовах інтенсивної комунікації з іншими людьми. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 85 працівників банківських установ різних регіонів України, професійна діяльність яких пов'язана з постійною взаємодією з клієнтами та високим рівнем емоційної напруги. Використано методик К. Томаса та Р. Кілмана (TKI) та опитувальник К. Маслач (MBI). Установлено переважання використання кооперативних стратегій конфліктної поведінки за недостатньої вираженості компромісної тактики. Це вказує на загальну орієнтацію на конструктивне вирішення конфліктів із певними труднощами балансування інтересів у рутинних професійних ситуаціях. У структурі емоційного вигорання зафіксовано помірні прояви емоційного виснаження та деперсоналізації, а також тенденцію до зниження суб'єктивної оцінки професійних досягнень у частини респондентів.

Кореляційний аналіз виявив зворотні зв'язки між кооперативними стилями конфліктної поведінки та окремими компонентами вигорання, що свідчить про їхню компенсаторну роль у збереженні професійної активності та психологічного благополуччя. Зроблено висновок про доцільність розвитку співпраці, компромісу та гнучкого профілю конфліктних стратегій як ефективного напрямку профілактики емоційного вигорання працівників банківської сфери. Результати дослідження можуть бути використані у практиці HR-підрозділів, психологічних служб банківських установ для розроблення програм професійного розвитку та психологічної підтримки персоналу.

Ключові слова: емоційне вигорання, професійне вигорання, професійна діяльність, банківські працівники, стиль конфліктної поведінки.

Shpak M. M., Kaliysynskyi V. S. The impact of conflict behaviour styles on the psycho-emotional state and professional burnout of bank employees

This article presents the findings of an empirical study investigating the relationship between conflict behaviour styles and the manifestations of emotional burnout among employees of banking institutions. The work is relevant due to the increase in psycho-emotional stress resulting from economic instability, the digital transformation of the financial sector and martial law's impact on social and labour processes in Ukraine. The article substantiates the position that conflict behaviour styles perform regulatory and protective functions, mediating stress resistance levels, interpersonal interaction characteristics, and professional activity effectiveness in intensive communication conditions. An empirical study was conducted on a sample of 85 banking institution employees from different regions of Ukraine whose professional activities involve constant client interaction and high emotional stress levels. The T. Kilman methodology and the K. Maslach questionnaire

were employed. The study found that cooperative conflict behaviour strategies prevailed, with compromise tactics being insufficiently pronounced. This indicates a general orientation towards constructive conflict resolution, though balancing interests in routine professional situations can be challenging. The emotional burnout structure shows moderate manifestations of emotional exhaustion and depersonalisation, as well as a tendency towards decreased subjective assessment of professional achievements among some respondents.

Correlation analysis revealed inverse relationships between conflict behaviour styles and individual burnout components, indicating a compensatory role in maintaining professional activity and psychological well-being. The study concluded that developing cooperation, compromise, and flexible conflict strategies is an effective way to prevent professional burnout in the banking sector. The results of the study could inform the development of professional development and psychological support programmes for staff by HR departments and psychological services in banking institutions.

Keywords: emotional burnout, professional burnout, professional activity, bank employees, conflict behaviour style.

Вступ. В умовах сучасних соціально-економічних, політичних і психологічних трансформацій суспільство висуває підвищені вимоги до рівня психологічної стійкості працівників сфери послуг, зокрема банківських установ. Це зумовлено специфікою професійної діяльності в банківському секторі, яка характеризується високим рівнем емоційного навантаження, спричиненого інтенсивною взаємодією з клієнтами, жорсткими часовими обмеженнями, відповідальністю за фінансові рішення та частими конфліктними ситуаціями. У сукупності зазначені чинники виступають детермінантами дезадаптації, емоційного виснаження та розвитку синдрому емоційного вигорання у працівників [1]. У зв'язку із цим актуалізується необхідність створення в організаціях умов, спрямованих не лише на професійний розвиток персоналу, а й на формування особистісних характеристик, що забезпечують збереження психічного здоров'я та емоційного благополуччя.

Вагомого значення в реалізації зазначених завдань набувають стилі конфліктної поведінки, які відображають здатність працівника своєчасно ідентифікувати конфліктні ситуації, ефективно управляти ними та досягати конструктивних рішень. Це, своєю чергою, сприяє оптимізації міжособистісної взаємодії та зниженню рівня професійного стресу. Особливої актуальності проблема стилів конфліктної поведінки набуває у банківській сфері, де конфлікти нерідко виникають унаслідок розбіжностей із клієнтами, внутрішньоорганізаційних суперечностей у колективі або управлінського тиску. У таких умовах розвиток у працівників здатності до використання адаптивних стратегій конфліктної взаємодії,

зокрема співпраці та компромісу, є важливим чинником їх успішної адаптації та ефективності професійної діяльності.

Разом із тим аналіз практики роботи банків та стану наукової розробленості проблеми дав змогу виявити низку суперечностей, зокрема між зростанням рівня емоційного вигорання працівників банківських установ і відсутністю психологічно обґрунтованої системи запобігання конфліктогенному впливу на персонал; між недостатнім рівнем вивченості впливу стилів конфліктної поведінки на психоемоційний стан працівників банку та потребою в методичному забезпеченні психологічного супроводу розвитку адаптивних стратегій поведінки у процесі професійної діяльності в банківському секторі.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що, по-перше, рівень застосування конструктивних стилів конфліктної поведінки серед працівників банківських установ є недостатнім; по-друге, формування у них навичок управління конфліктами не є об'єктом цілеспрямованого психологічного впливу з боку керівників і фахівців. Зазначене негативно позначається на емоційному благополуччі працівників, знижує їхню здатність до своєчасного запобігання та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Окрім того, аналіз наукових джерел показав, що теоретична концепція впливу стилів конфліктної поведінки на емоційне вигорання особистості залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює відсутність чіткого й однозначного визначення психологічних механізмів їх взаємозв'язку, структурних компонентів зазначених феноменів та чинників ризику їх розвитку в професійній діяльності.

З огляду на зазначене, одними з ключових завдань цього дослідження є поглиблення наукових уявлень щодо сутності стилів конфліктної поведінки, а також емпіричне вивчення їхнього впливу на структурні компоненти професійного вигорання працівників банківських установ із визначенням відповідних критеріїв, показників та рівнів цього впливу.

Метою дослідження є здійснення теоретичного аналізу та емпіричного дослідження впливу стилів конфліктної поведінки на розвиток емоційного вигорання у працівників банківських установ.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети було застосовано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів дослідження. Зокрема, використано метод теоретичного аналізу наукових джерел. Метод систематизації та узагальнення наукових підходів дав змогу проаналізувати особливості впливу стилів конфліктної поведінки, виокремлених у межах моделі К. Томаса та Р. Кілмана [10], на структурні компоненти емоційного вигорання, визначені відповідно до концепції К. Маслач і С. Джексон [6]. Використання стандартизованого тесту професійного вигорання зумовлене необхідністю операціоналізації феномену емоційного вигорання через валідовані психодіагностичні показники його структурних компонентів, що забезпечує об'єктивність, надійність та порівнювальність отриманих емпіричних результатів. Професійне вигорання при цьому розглядається як різновид емоційного вигорання, детермінований умовами та змістом трудової діяльності, що дає змогу коректно досліджувати емоційні виснажувальні процеси саме в межах професійного середовища.

Із метою проведення емпіричного дослідження взаємозв'язків між стилями конфліктної поведінки та компонентами емоційного вигорання застосовано метод кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена [9]. Для узагальнення та інтерпретації отриманих емпіричних даних використано методи математико-статистичної обробки, зокрема розрахунок середніх значень і стандартних відхилень.

Дослідження проведено на вибірці, до якої увійшло 85 працівників банківських установ.

У процесі формування вибірки пріоритет було надано категоріям працівників, професійна діяльність яких характеризується щоденною інтенсивною взаємодією з клієнтами, необхідністю врегулювання конфліктних ситуацій та високим рівнем емоційного напруження під час надання банківських послуг. Збір емпіричних даних здійснювався в онлайн-форматі з використанням платформи Google Forms, що забезпечило анонімність респондентів та дало змогу залучити працівників банківських установ із різних регіонів України. Віковий діапазон учасників дослідження становив від 20 до 55 років.

Результати. Аналіз наукових джерел засвідчив, що у XX ст. було розпочато систематичні теоретико-методологічні дослідження стилів конфліктної поведінки особистості та їхніх структурно-функціональних характеристик. Уведення цього поняття в психологічний дискурс пов'язують передусім із працями К. Томаса та Р. Кілмана [10], які розробили модель для діагностики стратегій управління конфліктами, виокремивши п'ять базових стилів. Концептуальною основою цього підходу стала двовимірна модель Р. Блейка і Дж. Мутона [3], що передбачає баланс орієнтації на власні інтереси та інтереси партнера по взаємодії.

Проблематика емоційного вигорання та його взаємозв'язку зі стилями конфліктної поведінки набула активного розвитку в дослідженнях багатьох науковців. Одним із концептуально визнаних підходів є трактування вигорання як синдрому емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистих досягнень, що виникає у фахівців, діяльність яких пов'язана з інтенсивною взаємодією з іншими людьми, запропоноване К. Маслач і С. Джексон [6]. Емпіричні дослідження Г. Джорджі, О. Креденцер, Дж. Фрідман та інших учених засвідчили значущість адаптивних стилів у профілактиці вигорання, довели, що деструктивні стилі корелюють із підвищенням рівня емоційного виснаження, тоді як конструктивні стратегії сприяють збереженню психологічних ресурсів особистості [3; 5; 7].

З огляду на теоретично обґрунтований взаємозв'язок між зазначеними феноменами,

на початковому етапі нашого емпіричного дослідження було здійснено аналіз результатів діагностики стилів конфліктної поведінки респондентів як потенційного чинника розвитку емоційного вигорання. Дослідження проводилося за допомогою методики К. Томаса, Р. Кілмана, яка дає змогу визначити вираженість п'яти базових стилів конфліктної поведінки: суперництва, співпраці, компромісу, уникнення, пристосування. Отримані результати подано в табл. 1.

Аналіз середніх значень свідчить про переважно середній рівень використання більшості стилів конфліктної поведінки працівниками банківських установ (середні показники коливаються в межах від 4,69 до 7,01 бала). Найбільш вираженими виявилися стилі співпраці та суперництва, що вказує на відносну готовність респондентів до конструктивного врегулювання конфліктів, поєднану зі схильністю до відстоювання власних інтересів у професійній діяльності. Водночас найнижчі середні показники зафіксовано за шкалою компромісу (4,69 бала), що може свідчити про наявність труднощів у досягненні взаємовигідних рішень у ситуаціях, пов'язаних із клієнтськими запитами, командною взаємодією та оперативністю у прийнятті рішень у банківській сфері.

Високі показники варіативності результатів (значення стандартного відхилення перевищують 1,45 за всіма шкалами) указують на суттєву індивідуальну диференціацію стилів конфліктної поведінки серед респондентів. Зокрема, частина працівників демонструє високий рівень використання конструктивних стратегій, тоді як інша схильна до переважно пасивних форм реагування на конфлікти. Отримані дані узгоджуються з результатами дослідження А. Стомеч [8], де також зафіксовано подібні показники профілю стилів кон-

фліктної поведінки у представників соціономічних професій. Для зазначених категорій фахівців характерним є відносно високий рівень розвитку стилів співпраці та суперництва за недостатньої сформованості навичок компромісної взаємодії.

Виявлена у дослідженнях висока варіативність показників підкреслює доцільність застосування диференційованих та індивідуалізованих підходів до розвитку навичок управління конфліктами у професійному середовищі. Разом із тим порівняно нижчий рівень використання стилів компромісу та уникнення, зафіксований у працівників банківських установ, імовірно, зумовлений специфікою професійного навантаження та організаційних вимог фінансового сектору. Це актуалізує потребу в подальших порівняльних дослідженнях, спрямованих на виявлення галузевих відмінностей у структурі стилів конфліктної поведінки та розроблення комплексних програм психопрофілактики для працівників банківської сфери.

Результати розподілу працівників банківських установ за рівнями використання стилів конфліктної поведінки представлено в табл. 2. Отримані дані свідчать про переважання середнього та високого рівнів використання стилю співпраці, тоді як за стилем компромісу у більшості респондентів зафіксовано низький рівень його вираженості.

Узагальнені результати проведеного дослідження засвідчили, що близько половини працівників банківських установ характеризуються середнім рівнем сформованості стилів конфліктної поведінки. Отримані емпіричні дані, представлені в табл. 2, вказують на помірний рівень конфліктної компетентності респондентів, що супроводжується вираженим дисбалансом між конструктивними стилями взаємодії (співпраця, компроміс)

Таблиця 1

Кількісні показники стилів конфліктної поведінки працівників банківських установ

Показник	Співпраця	Суперництво	Пристосування	Уникнення	Компроміс
Середнє значення	7,01	6,36	6,13	5,80	4,69
Медіана	7,0	6,0	6,0	6,0	5,0
Стандартне відхилення	1,97	1,83	1,45	1,49	1,54

та пасивними стратегіями поведінки (приспонування, уникнення). Виявлені особливості актуалізують потребу в цілеспрямованому розвитку навичок компромісної та кооперативної поведінки шляхом упровадження спеціалізованих тренінгових програм і системного психологічного супроводу персоналу, орієнтованих на профілактику емоційного вигорання та підвищення ефективності обслуговування у фінансовому секторі.

Для оцінювання рівня вигорання працівників банківських установ у дослідженні було використано методику К. Маслач та С. Джексона, яка передбачає вимірювання трьох основних компонентів зазначеного феномена: емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень. Інтерпретація показників здійснювалася відповідно до нормативних значень методики.

Згідно з результатами емпіричного дослідження, представленими в табл. 3, зафіксовано середній рівень емоційного виснаження ($M = 25,89$) та деперсоналізації ($M = 11,45$),

а також редукції особистих досягнень ($M = 20,34$). Отримані показники вказують на наявність помірно сформованого синдрому професійного вигорання у банківських працівників, що свідчить про переживання ними негативних емоційних станів і зниження суб'єктивної оцінки професійної ефективності у значної частини респондентів.

Більш детальний аналіз розподілу рівнів професійного вигорання, наведений у табл. 4, дав змогу встановити, що 48,2% опитаних працівників банківських установ характеризуються високим рівнем емоційного виснаження. Це свідчить про значну емоційну перевтому, зумовлену тривалим впливом стресогенних чинників професійного середовища, зокрема інтенсивною та емоційно насиченою взаємодією з клієнтами, підвищеною відповідальністю за результати діяльності тощо.

Високий рівень деперсоналізації, що виявлено у 34,1% банківських працівників, свідчить про порушення сприйняття себе через інтенсивні емоційні переживання, стреси, що,

Таблиця 2

Рівень використання стилів конфліктної поведінки працівниками банківських установ за методикою К. Томаса та Р. Кілмана

№ з/п	Стиль конфліктної поведінки	Високий рівень (к-сть)	%	Середній рівень (к-сть)	%	Низький рівень (к-сть)	%
1	Співпраця	32	37,6	41	48,2	12	14,1
2	Суперництво	24	28,2	39	45,9	22	25,9
3	Приспонування	19	22,4	44	51,8	22	25,9
4	Уникнення	15	17,6	38	44,7	32	37,6
5	Компроміс	8	9,4	29	34,1	48	56,5

Таблиця 3

Кількісні показники професійного вигорання працівників банківських установ

Показник	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
Середнє значення	25,89	11,45	20,34
Стандартне відхилення	10,12	5,67	6,78

Таблиця 4

Показники та рівні професійного вигорання працівників банківських установ

№	Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1	Емоційне виснаження	41	48,2	32	37,7	12	14,1
2	Деперсоналізація	29	34,1	39	45,9	17	20,0
3	Редукція особистих досягнень	33	38,8	35	41,2	17	20,0

своєю чергою, зумовлює зниження емпатії та емоційне відчуження у спілкуванні з колегами. У контексті банківської діяльності це може виявлятися у байдужому або формальному ставленні до звернень клієнтів, що підтверджується результатами досліджень У. Яваша та Е. Бабакуса [11]. Науковці, вивчаючи діяльність працівників банківського сектору, встановили, що інтенсивна клієнтська взаємодія та емоційні вимоги значно підвищують рівень деперсоналізації, що узгоджується з отриманими нами даними.

Водночас середній рівень редукції особистих досягнень, який спостерігається у 41,2% працівників, свідчить про часткове збереження впевненості у власній професійній компетентності, тоді як 38,8% респондентів демонструють виражену схильність до знецінення власних результатів і відчуття професійної неефективності. Цей висновок корелює з результатами досліджень К. Маслач та М. Лейтера [7], які показали, що редукція особистих досягнень є типовим проявом вигорання у професіях, пов'язаних із високим емоційним навантаженням і частими конфліктними ситуаціями.

Із метою встановлення характеру та сили взаємозв'язків між показниками стилів конфліктної поведінки й компонентами вигорання працівників банківських установ було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [9]. Результати кореляційного аналізу узагальнено та представлено в табл. 5.

За результатами кореляційного аналізу встановлено низку статистичних взаємозв'язків:

1) між стилями конфліктної поведінки (ТКІ) виявлено помірні негативні кореляції між окремими компонентами: суперництво (S1) та співпраця (S2) ($p = -0,47$; $p \leq 0,05$), співпраця (S2) та пристосування (S5) ($p = -0,33$; $p \leq 0,01$), компроміс (S3) та уникнення (S4) ($p = -0,36$; $p \leq 0,01$). Найбільш виражені зворотні зв'язки зафіксовано між суперництвом і компромісом ($p = -0,51$; $p \leq 0,05$), а також між уникненням і пристосуванням ($p = -0,47$; $p \leq 0,05$). Отримані результати підтверджують структурну взаємозалежність стилів та узгоджуються з двовимірною моделлю К. Томаса та Р. Кілмана, відповідно до якої стилі розміщуються в координатах «асертивність – кооперативність» [10]. Негативні кореляції відображають конкурентний характер окремих стратегій: підвищення вираженості одного стилю супроводжується зниженням іншого. Подібні закономірності описано в метааналітичних дослідженнях К. Де Дреу, Л. Вейнгарта, С. Квона [4], де встановлено зворотні зв'язки між асертивними та кооперативними стратегіями;

2) між стилями конфліктної поведінки та емоційним виснаженням (ЕЕ) виявлено негативні зв'язки: співпраця (S2) ($p = -0,25$; $p \leq 0,05$); компроміс (S3) ($p = -0,22$; $p \leq 0,05$). Це свідчить, що високий рівень використання кооперативних стратегій поведінки пов'язаний зі зниженням емоційного виснаження. Очевидно, що конструктивні стратегії сприяють запобіганню ескалації конфліктів і зменшенню хронічного стресу, характерного для інтенсивної клієнтської взаємодії у банківській сфері. Аналогічні результати отримано

Таблиця 5

Кореляційні взаємозв'язки між стилями конфліктної поведінки та компонентами професійного вигорання банківських працівників

Показники	S1	S2	S3	S4	S5	ЕЕ	DP	PA
S1	1,00	-0,47*	-0,51*	0,12	0,08	0,18	0,05	0,12
S2	-0,47*	1,00	0,29**	-0,27*	-0,33*	-0,25*	-0,19	-0,38**
S3	-0,51*	0,29**	1,00	-0,36*	0,15	-0,22*	0,03	0,07
S4	0,12	-0,27*	-0,36*	1,00	-0,47*	-0,09	-0,02	-0,14
S5	0,08	-0,33*	0,15	-0,47*	1,00	0,14	0,15*	0,20
Загальний ТКІ	0,15	0,62**	0,28**	-0,18	-0,12	-0,10	-0,05	-0,22*

Примітка: p – коефіцієнт кореляції Спірмена; * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$; емоційне виснаження – ЕЕ; деперсоналізація – DP; редукція особистих досягнень – PA; суперництво – S1; співпраця – S2; компроміс – S3; уникнення – S4; пристосування – S5; інтегральний показник стилів конфліктної поведінки – ТКІ

у дослідженні Р. Фрідмана [5], де встановлено буферний вплив компромісних стратегій на рівень емоційного виснаження у працівників сфери обслуговування;

3) між деперсоналізацією (DP) встановлено слабкі кореляційні зв'язки зі співпрацею (S2) ($\rho = -0,19$; $p \leq 0,10$) та пристосуванням (S5) ($\rho = 0,15$; $p \leq 0,05$). Отримані дані дають змогу припустити потенційний захисний вплив співпраці на прояви емоційного дистанціювання. Слабкість виявлених зв'язків свідчить про те, що деперсоналізація значною мірою детермінується організаційними чинниками, що описано у дослідженні Г. Бен-Зур, К. Мікаеля [2];

4) між редукцією особистих досягнень встановлено помірну негативну кореляцію зі співпрацею (S2) ($\rho = -0,38$; $p \leq 0,01$) та слабку позитивну з пристосуванням (S5) ($\rho = 0,20$; $p \leq 0,10$). Це свідчить про те, що кооперативна стратегія поведінки суттєво знижує відчуття професійної неефективності, тоді як надмірне пристосування може сприяти зростанню суб'єктивної редукції досягнень. Подібні закономірності встановлено у роботі А. Сомеч [8], де співпраця розглядається як чинник підвищення професійної самооцінки та запобігання демотивації.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що стилі конфліктної поведінки виступають значущим особистісним чинником, який опосередковує формування та перебіг емоційного вигорання

працівників банківських установ. Стили поведінки визначають особливості вирішення конфліктних ситуацій, вибір способів емоційного реагування й характер міжособистісної взаємодії, що в умовах високої емоційної напруженості банківської діяльності впливає на рівень стресостійкості, професійної мотивації, емпатійності та здатності до конструктивної співпраці з клієнтами та колегами. Виявлено, що переважання конструктивних стратегій поведінки, зокрема співпраці та компромісу, пов'язане зі зниженням проявів емоційного виснаження та редукції особистих досягнень, тоді як домінування пасивних стилів поведінки у конфліктних ситуаціях, зокрема пристосування, пов'язане зі зростанням відчуття професійної неефективності та тенденцією до деперсоналізації. Отримані результати актуалізують необхідність цілеспрямованого формування кооперативних стратегій як складової частини професійної культури та психологічної компетентності банківських працівників.

Перспектива подальших досліджень убагацьється у розробленні та апробації комплексної програми психологічного супроводу персоналу банківських установ, спрямованої на профілактику емоційного вигорання, розвиток гнучкого й адаптивного профілю стилів конфліктної поведінки, збереження психічного здоров'я працівників банку та підвищення ефективності їхньої професійної діяльності у фінансовому секторі.

Список використаних джерел

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Одинадцятий перегляд (МКХ-11), 2019. URL: <https://icd.who.int/> (дата звернення: 15.01.2026).
2. Ben-Zur H., Michael K. Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses: The role of challenge/control appraisals. *Social Work in Health Care*. 2007. Vol. 45. № 4. P. 63–82. DOI: https://doi.org/10.1300/J010v45n04_04 (дата звернення: 27.01.2026).
3. Blake R., Mouton J. The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence. Houston: Gulf Publishing Company, 1964. 340 p.
4. De Dreu C. K. W., Weingart L. R., Kwon S. Influence of social motives on integrative negotiation: A meta-analytic review and test of two theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 78. № 5. P. 889–905. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2000-03212-005> (дата звернення: 27.01.2026).
5. Friedman R. A., Tidd S. T., Currall S. C., Tsai J. C. What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*. 2000. Vol. 11. № 1. P. 32–55. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb022834> (дата звернення: 27.01.2026).
6. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. № 2. P. 99–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205> (дата звернення: 20.01.2026).
7. Maslach C., Leiter M. P. Burnout. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. 2016. № 1(43). P. 351–357. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3> (дата звернення: 27.01.2026).

8. Somech A. Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*. 2008. Vol. 44. № 3. P. 359–390. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957> (дата звернення: 23.01.2026).
9. Spearman C. The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*. 1904. № 15(1). P. 72–101. DOI: <https://doi.org/10.2307/1412159> (дата звернення: 20.01.2026).
10. Thomas K. W., Kilmann R. H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. 1974. DOI: <https://doi.org/10.1037/t02326-000> (дата звернення: 22.01.2026).
11. Yavas U., Babakus E., & Karatepe O. M. Does hope moderate the impact of job burnout on frontline bank employees' in-role and extra-role performances? *International Journal of Bank Marketing*. 2013. № 31(1). P. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.1108/02652321311291365> (дата звернення: 01.02.2026).

References

1. Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorovia. Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiia khvorob i problem, poviazanykh zi zdoroviam. Odyadtsiatyi perehliad (MKKh-11). (2019). Retrieved from: <https://icd.who.int/> [in Ukrainian].
2. Ben-Zur H., Michael K. (2007). Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses: The role of challenge/control appraisals. *Social Work in Health Care*, 45(4), 63–82. https://doi.org/10.1300/J010v45n04_04 [in English].
3. Blake R., Mouton J. (1964). The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence. Houston: Gulf Publishing Company, 340 p. [in English].
4. De Dreu, C. K. W., Weingart, L. R., Kwon, S. (2000). Influence of social motives on integrative negotiation: A meta-analytic review and test of two theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 889–905. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2000-03212-005> [in English].
5. Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32–55. <https://doi.org/10.1108/eb022834> [in English].
6. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99–113. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205> [in English].
7. Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Burnout. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 1(43), 351–357. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3> [in English].
8. Somech A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390. <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957> [in English].
9. Spearman C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101. <https://doi.org/10.2307/1412159> [in English].
10. Thomas, K. W., Kilmann, R. H. (1974). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. <https://doi.org/10.1037/t02326-000> [in English].
11. Yavas, U., Babakus, E., Karatepe, O. M. (2013). Does hope moderate the impact of job burnout on frontline bank employees' in-role and extra-role performances? *International Journal of Bank Marketing*, 31(1), 56–70. <https://doi.org/10.1108/02652321311291365> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Яковишина Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0001-9507-3621

У статті теоретично обґрунтовано та структуровано проблему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічних досліджень». Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації професійної підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» відповідно до вимог компетентнісного підходу та ідей реформування початкової школи, де вчитель постає як фасилітатор, аналітик і дослідник освітнього процесу.

Метою дослідження стало поточення сутності поняття «дослідницька компетентність» та обґрунтування моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Основи педагогічних досліджень». Для цього ми окреслили такі завдання: 1) теоретично обґрунтувати та структурувати проблему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) уточнити сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійної якості; 3) розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел уточнено сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійної якості, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Визначено структурні характеристики та ключові ознаки цієї компетентності з урахуванням специфіки освітнього процесу в 1–4 класах.

Розроблено структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності, яка охоплює цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, процесуально-технологічний і діагностико-результативний блоки. Обґрунтовано педагогічні умови її реалізації: інтеграцію міні-досліджень у фахові дисципліни, організацію студентських наукових проєктів, створення дослідницько-орієнтованого освітнього середовища та дотримання принципів академічної доброчесності. Запропоновано критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності, що забезпечують можливість її об'єктивного оцінювання.

Вважаємо, що комплексна реалізація запропонованої моделі сприяє інтеграції теорії і практики, формуванню доказового мислення та професійній готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічних досліджень.

Ключові слова: дослідницька діяльність і компетентність; майбутній учитель початкової школи; основи педагогічних досліджень; педагогічні умови, професійна підготовка; структурно-функціональна модель.

Yakovyshyna T. V. Forming the research competence of future primary school teachers in the process of studying the discipline "Basics of pedagogical research"

The article theoretically substantiates and structures the problem of forming the research competence of future primary school teachers in the process of studying the discipline "Fundamentals of Pedagogical Research." The relevance of the study is determined by the need to modernize the professional training of students majoring in "Primary Education" in accordance with the requirements of the competency-based approach and the ideas of reforming primary school, where the teacher acts as a facilitator, analyst, and researcher of the educational process.

The purpose of the study was to clarify the essence of the concept of "research competence" and to substantiate a model for the formation of research competence in future primary school teachers in the course

“Fundamentals of Pedagogical Research.” To this end, we outlined the following tasks: 1) to theoretically substantiate and structure the problem of developing the research competence of future primary school teachers; 2) to clarify the essence of the concept of “research competence of a future primary school teacher” as an integrative professional quality; 3) to develop and substantiate a structural and functional model for the formation of research competence.

Based on the analysis of domestic and foreign scientific sources, the essence of the concept of “research competence of future primary school teachers” as an integrative professional quality combining motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective components has been clarified. The structural characteristics and key features of this competence have been identified, considering the specifics of the educational process in grades 1–4.

A structural and functional model for the formation of research competence has been developed, covering the target, theoretical and methodological, content, procedural and technological, and diagnostic and results blocks. The pedagogical conditions for its implementation have been substantiated: the integration of mini-research into professional disciplines, the organization of student research projects, the creation of a research-oriented educational environment, and adherence to the principles of academic integrity. Criteria, indicators, and levels of research competence development are proposed, which ensure the possibility of its objective assessment.

We believe that the comprehensive implementation of the proposed model contributes to the integration of theory and practice, the formation of evidence-based thinking, and the professional readiness of future primary school teachers to conduct pedagogical research.

Keywords: *research activities and competence; future primary school teacher; Fundamentals of pedagogical research, pedagogical conditions, professional training; structural-functional model.*

Вступ. Сучасна підготовка вчителя початкової школи орієнтується на новітні підходи до навчання та виховання, які сприяють розвитку ключових компетенцій учнів, зокрема, критичного мислення, творчості та здатності до самонавчання. В умовах реформування початкової освіти педагог розглядається не лише як транслятор знань, а як дослідник освітнього процесу, здатний здійснювати аналіз педагогічних ситуацій, приймати обґрунтовані рішення та впроваджувати інновації.

У зв'язку з цим актуалізується інтеграція дослідницької діяльності в освітній процес ЗВО, що має велике значення, оскільки розвиток наукового мислення, включення дослідницької діяльності дозволяє здобувачам розвивати вміння формулювати наукові питання, проводити дослідження та аналізувати результати. Важливим у цьому процесі є активізація самостійної роботи, адже здобувачі набувають навичок самостійного пошуку інформації, аналізу та синтезу матеріалів, що важливо для їхньої подальшої професійної діяльності.

Отож, дослідницька діяльність має бути пов'язана з реальними проблемами сучасного навчального процесу та сприяти його вдосконаленню. Проте виникає низка суперечностей між теоретичною підготовкою та реальним дослідницьким досвідом здобувачів. Однією з основних суперечностей є теоретична під-

готовка. В університетах здобувачі отримують велику кількість теоретичних знань, однак часто ці знання не завжди знаходять застосування в реальній практиці. Проблема полягає в тому, що майбутні вчителі мають ґрунтовні теоретичні основи, але їм не вистачає практичного досвіду для ефективного використання цих знань у класі.

У педагогічній площині належно осмислено такі аспекти проблеми, як: теоретичні засади організації науково-дослідницької діяльності здобувачів (Б. Андрієвський, Є. Барбіна, О. Вашуленко, О. Крушельницька, С. Сисоєва, С. Вінтон (S. Winton), К. Уайт (K. White)), організація науково-дослідницької діяльності (О. Дзезинський, О. Микитюк, М. Головань); формування готовності до науково-дослідницької діяльності (П. Горкуненко, Л. Карпова, В. Сотник, М. Еванс (M. Evans), М. Тайт (M. Tight); чинники успішності науково-дослідницької роботи здобувачів (Л. Авдєєва, В. Труш). Водночас проведений аналіз дає підстави стверджувати, що поняття «дослідницька компетентність» залишається дискусійним.

Отож, метою нашого дослідження стало поточення сутності поняття «дослідницька компетентність» та обґрунтування моделі формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи при

вивченні дисципліни «Основи педагогічних досліджень». Для цього ми окреслили такі завдання: 1) теоретично обґрунтувати та структурувати проблему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) поточнити сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійної якості; 3) розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності.

Методи та методики дослідження.

У дослідженні проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Основи педагогічних досліджень» було застосовано для обґрунтування концептуальних положень і побудови моделі такі методи: аналіз і синтез – для вивчення наукових джерел щодо проблеми формування дослідницької компетентності; порівняння та узагальнення – для зіставлення підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність»; моделювання – для розроблення структурно-функціональної моделі її формування; систематизація – для визначення компонентів, критеріїв і показників.

Результати та дискусії. В епоху постійного пошуку нових підходів до освіти питання про формування дослідницької компетентності майбутніх учителів стає все більш актуальним. Дослідження, спрямовані на підвищення кваліфікації педагогів, є ключем до інтелектуальної революції в освітній системі, де практична експертиза перетворюється на глибоке розуміння педагогічних процесів та їхніх кореляцій з суспільною сферою. Окрім традиційних предметів, активізується роль дослідницької діяльності, що базується на критичному мисленні та дослідницькому підході, все більше набуває значущості, сприяючи підготовці до побудови власних наукових ідей та практичного застосування знань в освітньому середовищі.

Наразі, розвиток педагогічного дослідження часто залишається у рамках традиційних, практичних програм, що може призвести до відсутності значного застосування досліджень у реальних навчальних умовах. Таким

чином, ефективна підготовка майбутніх учителів вимагає не лише знань предметної області, а й навичок критичного мислення, здатності до дослідницької діяльності та глибокого розуміння педагогічного досвіду.

У зв'язку з цим вивчення здобувачами дисципліни «Основи педагогічних досліджень» стає важливим елементом у формуванні дослідницької компетентності, що пов'язано з можливістю застосування знань, отриманих в аудиторії, у практиці.

Отже, для початку поточного змісту поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи». У професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на кінцевий результат – здатність здійснювати освітню діяльність на засадах доказовості та рефлексії; інтеграцію теоретичної, практичної та дослідницької складових підготовки; формування здатності до аналізу педагогічних ситуацій і прийняття обґрунтованих рішень; розвиток готовності до безперервного професійного саморозвитку.

У контексті спеціальності «Початкова освіта» компетентнісний підхід корелює з ідеями реформування початкової школи в межах Нова українська школа, де вчитель виступає не лише транслятором знань, а фасилітатором, дослідником та аналітиком освітнього процесу.

Отже, дослідницька складова стає обов'язковим компонентом професійної компетентності майбутнього педагога. У науковій літературі дослідницьку компетентність розглядають як інтегративну якість особистості, що поєднує мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні характеристики. Так, Л. Карпова трактує його як «інтегровану особистісно професійну якість, що відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією здійснення дослідження у практичній площині, сформованість особистісно-значущих якостей» [2].

Дослідницька увага М. Головань та В. Яценка сконцентрована на тлумаченні поняття, зазначаючи, що «дослідницька компетентність – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості

і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності» [1].

Ці теоретичні константи дали змогу авторам І. Щербань та В. Савченко окреслити поняття «дослідницька компетентність» як інтегральну особистісну якість, складне особистісне утворення, що поєднує в собі знання, уміння, навички та досвід діяльності дослідника і характеризується вмотивованістю та ціннісним ставленням до дослідницької діяльності; виділяють когнітивний, праксеологічний, аксіологічний та соціально-поведінковий компоненти; формування цієї компетентності вбачають у здійсненні та організації дослідницької діяльності, позитивному ставленні до неї та усвідомленні її значущості незалежно від того, виконується вона особисто або спільно» [6].

На думку зарубіжних дослідників Udompong L., Traiwitikhun D. та Wongwanich S., дослідницька компетентність – це важлива якість особистості, яка є необхідною для всіх фахівців. Це веде до академічного розвитку всіх професій і дозволяє відкривати нові знання та інновації, допомагає у вирішенні проблем системним шляхом, а фахівці можуть постійно розвивати свої знання [5].

З урахуванням специфіки початкової освіти доцільно уточнити дефініцію таким чином: дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це інтегрована професійна здатність здійснювати педагогічне дослідження освітнього процесу в 1–4 класах на основі наукової методології, дотримання принципів академічної доброчесності, критичного аналізу результатів та їх практичного впровадження [7].

Учені виокремлюють такі ключові характеристики поняття:

- 1) орієнтацію на вирішення реальних проблем навчання молодших школярів;
- 2) здатність працювати з емпіричними даними;
- 3) готовність до рефлексії та корекції власної діяльності;

4) прийняття етичних норм наукової діяльності [3; 4].

Таким чином, дослідницька компетентність не зводиться до знання методів дослідження, а виступає системною професійною якістю. Більше того, структура дослідницької компетентності є багатокомпонентною та відображає логіку наукової діяльності.

Розроблена авторкою структурно-функціональна модель забезпечує цілісне формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом інтеграції змісту дисципліни «Основи педагогічних досліджень» із практико-орієнтованою дослідницькою діяльністю та реалізації комплексу педагогічних умов. Логіка функціонування моделі схематично можна зобразити так: методологічні підходи → мета → зміст → процес (за визначених педагогічних умов) → діагностика → результат → корекція. Зазначимо, що модель є системною; динамічною; відкритою до вдосконалення; орієнтованою на практичну підготовку майбутнього вчителя як дослідника освітнього процесу.

Схарактеризуємо основні компоненти структури дослідницької компетентності майбутнього вчителя. Так, мотиваційно-ціннісний компонент: характеризує внутрішню потребу у здійсненні дослідження, інтерес до наукового пошуку, усвідомлення значущості дослідницької діяльності для професійного зростання та прийняття принципів академічної доброчесності.

Когнітивний компонент охоплює систему знань із методології педагогічного дослідження: категоріальний апарат; логіку побудови дослідження; методи збору й аналізу даних; основи статистичної обробки результатів.

Операційно-діяльнісний компонент відображає практичні вміння: формулювати проблему, мету, гіпотезу; добирати адекватні методи; організовувати педагогічний експеримент; аналізувати та інтерпретувати результати; оформлювати наукові тексти відповідно до вимог.

Рефлексивний компонент передбачає здатність до самоаналізу дослідницької діяльності; критичне осмислення результатів; визначення перспектив удосконалення; готовність до професійного саморозвитку.

Таким чином дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи є інтегративною; структурованою; професійно зумовленою; такою, що формується в процесі цілеспрямованої організації курсу «Основи педагогічних досліджень» через поєднання теоретичної підготовки та практики мікродосліджень.

Модель є структурно-функціональною та відображає логіку поетапного формування дослідницької компетентності в межах професійної підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта». Методологічною основою моделі виступають компетентнісний, діяльнісний та системний підходи, закріплені у вітчизняному освітньому законодавстві, зокрема в Законі України «Про освіту».

Модель охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний та результативний.

1. Цільовий компонент. Мета: формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи як інтегрованої професійної здатності здійснювати педагогічне дослідження освітнього процесу. Завдання: формування позитивної мотивації до дослідницької діяльності; оволодіння знаннями з методології педагогічного дослідження; розвиток практичних дослідницьких умінь; становлення рефлексивної культури майбутнього педагога.

2. Змістовий компонент. Мета: відбір і структуризацію навчального матеріалу курсу «Основи педагогічних досліджень» та інтеграцію дослідницьких завдань у фахові дисципліни. Основні змістові блоки: теоретико-методологічні засади педагогічного дослідження; методи збору та аналізу емпіричних даних; організація педагогічного експерименту в початковій школі; основи академічної доброчесності; оформлення та презентація результатів дослідження. Змістовий компонент забезпечує формування когнітивного та частково операційного складників компетентності.

3. Процесуальний компонент (форми, методи, технології). Форми організації навчання: лекції проблемного типу; семінари-дискусії; практичні заняття з елементами мікродослідження; індивідуальні та гру-

пові наукові проекти; педагогічна практика з дослідницькими завданнями.

Методи: проблемно-пошукові; проектні; кейс-метод; аналіз педагогічних ситуацій; метод портфоліо.

Технології: технологія дослідницького навчання; проєктно-орієнтоване навчання; змішане навчання з використанням цифрових інструментів; рефлексивні технології.

Процесуальний компонент спрямований на розвиток операційного та рефлексивного складників компетентності.

4. Результативний компонент передбачає оцінювання рівнів сформованості дослідницької компетентності за визначеними критеріями. Критерії: мотиваційний; когнітивний; операційний; рефлексивний.

Показники: визначаються для кожного критерію (інтерес до дослідження, рівень методологічних знань, уміння планувати та реалізовувати дослідження, здатність до самоаналізу).

Рівні сформованості: високий; достатній; середній; низький.

Результативний компонент забезпечує зворотний зв'язок і корекцію процесу формування компетентності.

Педагогічні умови розглядаємо як сукупність спеціально створених організаційно-методичних чинників освітнього процесу, що забезпечують ефективність формування дослідницької компетентності в межах курсу «Основи педагогічних досліджень» та інших професійно орієнтованих дисциплін. Зупинимося на характеристиках визначених ефективних педагогічних умов.

1. Інтеграція міні-досліджень у зміст навчальних дисциплін: систематичне включення елементів дослідницької діяльності в освітні компоненти фахової підготовки (методики навчання, педагогіка, психологія, інклюзивна освіта тощо).

Методична реалізація можлива через виконання мікродосліджень у межах тем практичних занять; аналіз реальних педагогічних ситуацій із використанням елементів емпіричного збору даних; проєктування фрагментів педагогічного експерименту; робота з реальними статистичними даними початкової школи.

Очікуваний результат: формування операційного компонента компетентності через

набуття досвіду застосування методів дослідження в практично орієнтованих умовах.

2. Організація студентських наукових проєктів через залучення здобувачів до виконання індивідуальних і групових дослідницьких проєктів із проблем початкової освіти. Форми реалізації: участь у наукових гуртках та проблемних групах; підготовка доповідей на конференції; виконання колективних проєктів із елементами педагогічного експерименту; апробація результатів дослідження під час педагогічної практики.

Методичний акцент: поетапність дослідницької діяльності (планування → реалізація → презентація → рефлексія); тьюторський супровід викладача; інтеграція проєктів із темами курсових і кваліфікаційних робіт.

Очікуваний результат: розвиток самостійності, критичного мислення, здатності до колаборації та презентації результатів дослідження.

3. Дотримання принципів академічної доброчесності. Нормативну основу становить Закон України «Про освіту», який визначає академічну доброчесність як обов'язкову умову освітньої та наукової діяльності. Сутність умови полягає у формуванні етичної культури дослідника як складової професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Напрями реалізації: навчання коректному цитуванню та оформленню джерел; використання систем перевірки текстів на плагіат; роз'яснення видів академічних порушень; формування відповідального ставлення до результатів емпіричного дослідження. Очікуваний результат: становлення мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів дослідницької компетентності.

4. Створення рефлексивного освітнього середовища полягає в організації освітнього процесу, у якому здобувач має можливість аналізувати власний дослідницький досвід. У цьому процесі ефективними виявилися такі інструменти: рефлексивні щоденники; самооцінювальні карти; обговорення результатів міні-досліджень; взаємооцінювання в академічних групах. Результат: розвиток здатності до самокорекції та професійного саморозвитку [7].

Отже, реалізація визначених педагогічних умов забезпечує системність формування

дослідницької компетентності; інтеграцію теорії та практики; поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної дослідницької діяльності; формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення доказової педагогічної практики.

Таким чином, модель формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Основи педагогічних досліджень» складається з таких блоків:

1. Цільовий блок, мета якого – формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи як інтегративної професійної якості. Завдання: формування науково-методологічних знань; розвиток дослідницьких умінь і навичок; формування ціннісного ставлення до наукової діяльності; виховання академічної доброчесності; розвиток рефлексивності та готовності до педагогічного експериментування.

2. Теоретико-методологічний блок, який ґрунтується на таких методологічних підходах: компетентнісному; діяльнісному; системному; особистісно орієнтованому; дослідницькому (research-based learning). Потрібно брати до уваги принципи: науковості; системності та послідовності; інтеграції теорії і практики; академічної доброчесності; проблемності; рефлексивності.

3. Змістовий блок. Передбачає відбір і структурування навчального матеріалу курсу «Основи педагогічних досліджень»: методологія педагогічного дослідження; методи збору й аналізу емпіричних даних; організація педагогічного експерименту; академічна доброчесність; оформлення результатів дослідження.

4. Процесуально-технологічний блок. Форми організації навчання: лекції проблемного типу; практичні заняття з елементами дослідження; наукові семінари; студентські наукові гуртки та проблемні групи; конференції, круглі столи. Методи: метод проєктів; кейс-метод; педагогічний експеримент; аналіз наукових джерел; міні-дослідження; портфоліо дослідника. Педагогічні умови: інтеграція міні-досліджень у навчальні дисципліни; організація студентських наукових проєктів; поетапне ускладнення дослідницьких завдань;

створення дослідницько-орієнтованого освітнього середовища; дотримання принципів академічної доброчесності.

5. Діагностико-результативний блок. Критерії сформованості: мотиваційний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний. Рівні: низький (репродуктивний); середній (частково-пошуковий); достатній (продуктивний); високий (творчо-дослідницький).

Результатом моделі формування дослідницької компетентності є сформована дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи, що виявляється у готовності здійснювати педагогічні дослідження; впроваджувати результати у професійну діяльність; дотримуватися академічної доброчесності; здійснювати наукову рефлексію власної практики.

Висновки. Таким чином, нами теоретично обґрунтовано та структуровано проблему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічних досліджень» у межах спеціальності «Початкова освіта».

Аналіз наукового фонду дав підстави поточнити сутність поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійної якості, що поєднує мотиваційно-ціннісні установки, систему методологічних знань, дослідницькі вміння та навички, а також рефлексивну здатність до аналізу й удосконалення власної педагогічної діяльності. Визначено її структуру, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Розроблено структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності, визначено її блоки та педагогічні умови реалізації. Доведено, що впровадження моделі сприяє інтеграції теорії і практики, розвитку доказового мислення та професійній готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення педагогічних досліджень.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні емпіричної бази, удосконаленні цифрового інструментарію дослідницької підготовки та інтеграції моделі в міждисциплінарний контекст професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Головань М., Яценко В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
2. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 1(168). С. 85–89.
3. Сисоєва С., Козак Л. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ: ун-т ім.Б. Грінченка. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 155 с.
4. Степанюк К. Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 271–275.
5. Раков С. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 44 с.
6. Щербань І., Савченко В. Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 2(6), 2021. С. 240–247.
7. Яковичина Т. Етичні виміри та академічна доброчесність як чинники якості науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». № 2 (60). 2026. С. 1668–1680.

References

1. Holovan, M., Yatsenko V. (2012). Sutnist ta zmist poniattia “doslidnytska kompetentnist” [The essence and meaning of the concept of “research competence”]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dysyplin u vyshchii shkoli – Theory and methodology of teaching fundamental disciplines in higher education*, VII, 55–62. [in Ukrainian].
2. Karpova, L. (2019). Doslidnytska kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [Research competence of teachers in the new Ukrainian school]. *Molod i rynok – Young people and the market*, № 1(168), 85–89. [in Ukrainian].

3. Sysoieva, S., Kozak, L. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Developing research skills among higher education teachers]. Kyiv. un-t im.B. Hrinchenka. Kyiv: TOV "Vydavnyche pidpriemstvo "EDELVEIS", 2016. 155 s. [in Ukrainian].
4. Stepaniuk, K. (2012). Doslidnytska kompetentnist yak skladova doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Research competence as a component of research skills of future primary school teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The origins of pedagogical mastery*, Vyp. 9. P. 271–275. [in Ukrainian].
5. Rakov, S. (2005). Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelia matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu v navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys... d-ra ped. Nauk [Formation of mathematical competencies of mathematics teachers based on a research approach in teaching using information technologies], Kyiv, 44 s. [in Ukrainian].
6. Shcherban, I., Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia "doslidnytska kompetentnist" u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept of "research competence" in domestic and foreign literature]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of modern schools*. V. 2(6), p. 240–247. [in Ukrainian].
7. Yakovyshyna, T. (2026). Etychni vymiry ta akademichna dobrochesnist yak chynnyky yakosti naukovo-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Ethical dimensions and academic integrity as factors in the quality of research activities of future primary school teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations in science*, № 2 (60). P. 1668–1680. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 13.05.2026

Наукове видання

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

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 1/2026

Комп'ютерна верстка – Н. В. Фесенко

Дата розміщення онлайн: 13.05.2026. Дата друку: 20.05.2026.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 40,46. Зам. № 0426/352.
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.