

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

№ 2/2026



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 № 8 від 23.04.2026 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 Агнежка (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

Астремська І. В., Малишева Є. В., Сінько Д. Ю. Індивідуально-психологічні чинники формування лідерського потенціалу та професійного вигорання працівників автомобільної сфери.....	9
Бикасова С. А. Самопроєктування професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....	15
Бовгиря Д. Д. Особистісна культура майбутнього юриста: реалізація формувального етапу педагогічного експерименту.....	21
Большая О. В. Інноваційно-проєктна діяльність у системі сучасної освіти.....	30
Борідко О. Р. Академічне письмо як засіб розвитку критичного мислення студентів.....	37
Vorona I. I., Prokop I. A., Kitura H. Ya. Peculiarities of foreign language professional training of students in international context.....	42
Грицай Н. Б., Яроменко О. В. Цифрові технології у професійній підготовці майбутніх учителів географії і біології.....	49
Грубий А. І. Читацька грамотність як міждисциплінарне поняття.....	58
Дерешева А. С., Лукіна Н. Б. Дослідження почуття гумору в осіб з різним рівнем рефлексивності.....	65
Dubrova O. V., Khalabuzar O. A., Saliuk B. A. From listening to grammatical mastery: the potential of podcasts for non-linguistic students.....	73
Жирова Т. О. Порівняльний аналіз agile-фреймворків у підготовці майбутніх ІТ-фахівців.....	81
Істинюк І. Д., Кондратюк С. Л., Старовойт І. Й. Психологічне благополуччя особистості як чинник її життєстійкості в умовах соціальної невизначеності.....	88
Калюжка Н. С., Бережна Л. В. Майстерність педагогічного спілкування в умовах сучасної цифровізації глобального освітнього середовища.....	97
Карпенко О. Є. Підготовка педагога до виховної роботи в умовах цифровізації.....	104
Компанович М. С. Ізоморфізм та паралельний процес як інтрасуб'єктивні механізми відтворення клінічної динаміки в супервізійному просторі.....	113
Котенко Н. О. Теоретичні засади системи формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах сталого розвитку.....	120
Кравець Р. А. Критерії, показники та рівні інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти.....	127
Кравченко-Дзондза О. Е. Формування читацької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу «дитяча література».....	134
Красовська О. О., Хом'як О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування soft skills молодших школярів.....	141

Кукурудза В. О. Особливості прояву прокрастинації у період ранньої дорослості.....	148
Личук С. В. Якість медичної документації як показник професійної компетентності.....	152
Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Пагута Т. І., Ілюк Л. В. Психолого-педагогічні особливості розвитку інтелектуальних здібностей здобувачів дошкільної освіти в ЗДО в умовах воєнного стану.....	159
Матковський А. О. Модель формування готовності майбутніх юристів до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.....	165
Месарош Л. В., Дзямко В. Й. Методичні засади формування стохастичної компетентності студентів у процесі розв'язування задач.....	172
Морін О. Л. Специфіка процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій.....	179
Овдійчук Л. М. Особливості інтермедіального аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури у ЗЗСО.....	189
Онучак Л. В., Руженська Т. М. Професійна іншомовна підготовка фахівців як відповідь на виклики сучасного світу.....	197
Рагозіна В. В. Типологія цифрових мистецьких проєктів як ефективних форм військово-патріотичного виховання учнівської молоді.....	204
Ракович В. В. Аналітичне копіювання в системі підготовки студентів мистецьких спеціальностей.....	211
Свиридюк В. П. Німецькомовний етикет у формуванні читацьких умінь майбутніх викладачів.....	218
Сергієнко І. В., Назаров О. О. Дослідження сприйняття соціальної підтримки у пожежних-рятувальників ДСНС України в умовах воєнного стану.....	227
Солодюк Н. В., Віннічук А. П., Крупка В. П. Педагогічні умови інтеграції smart-технологій у формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників.....	234
Тимощук Є. А., Возруд М. Ю., Виноградова І. Б. Саморегуляція як чинник академічної мотивації та подолання прокрастинації студентів в умовах невизначеності.....	243
Тюганова М. С., Скворцова Ю. В. Особливості використання копінг-стратегій залежно від рівня тривожності у підлітків.....	250
Уніятів С. М. Специфіка емоційної саморегуляції у військовослужбовців схильних до делінквентної поведінки.....	257
Хмелькова О. М. Нетворкінг як чинник розвитку академічної культури закладу освіти.....	266
Чайковська У. В. Роль дисципліни «Академічне письмо та доброчесність» у формуванні культури наукової комунікації у закладах вищої освіти.....	271

Швед В. В. Психологія впливу як чинник формування довіри у студентській групі.....	276
Шевченко О. М., Лещенко Т. О. Формування професійної компетентності здобувачів спеціальності «Медична психологія» засобами дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» та її практичного застосування.....	281
Шиліна А. А. Емпіричне дослідження посттравматичного зростання як прояву антикрихкості поліцейських....	290
Яковчук О., Романів А., Токар О. Сучасні особливості викладання фізико-географічних дисциплін при підготовці вчителів географії в закладах вищої освіти України.....	297
Ясінський А. М., Яницька О. Ю. Вплив соціокультурних факторів та освітніх трендів на гендерні розриви результати ЗНО/НМТ в Україні.....	307
Яців О. І. Інтерналізація екологічного імперативу в моральну структуру особистості майбутнього педагога.....	316
Яцюрин А. О. Психолого-педагогічні особливості формування культурної ідентичності у дошкільному віці.....	323

CONTENTS

Astremska I. V., Malysheva Y. V., Sinko D. Y. Individual-psychological factors of the formation of leadership potential and professional burnout of employees in the automotive industry.....	9
Bykasova S. A. Self-designation of the professional image of a future preschool education teacher.....	15
Bovgyria D. D. Personal culture of a future lawyer: implementation of the formative stage of a pedagogical experiment.....	21
Bolshaia O. V. Innovation and project-based activities in the modern education system.....	30
Boridko O. R. Academic writing as a means of developing students' critical thinking.....	37
Vorona I. I., Prokop I. A., Kitura H. Ya. Peculiarities of foreign language professional training of students in international context.....	42
Hrytsai N. B. Yaromenko O. V. Digital Technologies in the Professional Training of Future Geography and Biology Teachers.....	49
Grubyi L. I. Reading literacy as an interdisciplinary concept.....	58
Deresheva A. S., Lukina N. B. Sense of humor in individuals with different levels of reflexivity.....	65
Dubrova O. V., Khalabuzar O. A., Saliuk B. A. From listening to grammatical mastery: the potential of podcasts for non-linguistic students.....	73
Zhyrova T. O. Comparative analysis of agile frameworks in the training of future IT specialists.....	81
Istyniuk I. D., Kondratiuk S. L., Starovoit I. Y. Psychological well-being of an individual as a factor of his resilience in conditions of social uncertainty.....	88
Kaliuzhka N. S., Berezhna L. V. Mastery of pedagogical communication in the context of the current digitalization of the global educational environment.....	97
Karpenko O. Ye. Preparing the Educator for Educational Work in the Context of Digitalization.....	104
Kompanovych M. S. Somorphism and parallel process as intra-subjective mechanisms of reproduction of clinical dynamics in supervision space	113
Kotenko N. O. Theoretical foundations of a system for developing the professional competence of future IT specialists in the context of sustainable development.....	120
Kravets R. A. Criteria, indicators and levels of internationalization of the content of foreign language teaching in higher education institutions.....	127
Kravchenko-Dzondza O. E. Developing the reading skills of future primary school teachers in the course "Children's Literature" ...	134
Krasovska O. O., Khomiak O. A. Preparation of future primary teachers to form soft skills of young schoolchildren.....	141
Kukurudza V. O. Peculiarities of procrastination in early adulthood.....	148

Lychuk S. V. The quality of medical documentation as an indicator of professional competence.....	152
Marchuk O., Melnychuk L., Paguta T., Ilyuk L. Psychological and pedagogical features of the development of intellectual abilities of preschool learners in preschool institutions under martial law conditions.....	159
Matkovskiy A. O. Model of forming the readiness of future lawyers for professional self-development through non-formal education.....	165
Mesarosh L. V., Dzyamko V. Y. Methodological basis for developing students' stochastic competence in the process of solving problems.....	172
Morin O. L. Specific Features of the Educational Process of Students of Basic Secondary Education in Crisis Situations.....	179
Ovdiichuk L. M. Features of intermedial analysis of literary works in foreign literature classes at general secondary education institutions.....	189
Onuchak L. V., Ruzhenska T. M. Professional Foreign Language Training of Specialists as a Response to the Challenges of the Modern World.....	197
Ragozina V. V. Typology of digital art projects as effective forms of military-patriotic education of student youth.....	204
Rakovych V. V. Analytical Copying in the Professional Training of Art Students.....	211
Svyrydiuk V. P. German-language etiquette in developing reading skills of future teachers.....	218
Serhienko I. V., Nazarov O. O. Study of perceived social support among firefighters-rescuers of the State Emergency Service of Ukraine under martial law.....	227
Solodiuk N. V., Vinnichuk A. P., Krupka V. P. Pedagogical conditions for integrating smart technologies into the formation of methodological competence of future teachers of linguistics.....	234
Tymoshchuk Ye. A. Vozrud M. Yu. Vynohradova I. B. Self-Regulation as a factor of academic motivation and overcoming procrastination among students in conditions of uncertainty.....	243
Tiuhanova M. S., Skvortsova Y. V. Features of the use of coping strategies depending on the level of anxiety in adolescents.....	250
Uniatov S. M. Specific Features of Emotional Self-Regulation in Servicemen Prone to Delinquent Behavior.....	257
Khmelkova O. M. Networking as a factor in the development of academic culture in educational institutions.....	266
Chaikovska U. V. The role of the course «Academic Writing and Integrity» in shaping the culture of scientific communication in higher education institutions.....	271
Shved V. V. The psychology of influence as a factor in the formation of trust in a student group.....	276
Shevchenko O. M., Leshchenko T. O. Formation of professional competence of students of the specialty «Medical psychology» by means of the discipline «Fundamentals of higher school pedagogy» and its practical application.....	281

Shylina A. A. Empirical study of posttraumatic growth as a manifestation of police officers' antifragility.....	290
Yakovchuk O., Romaniv A., Tokar O. Contemporary features of teaching physical-geographical disciplines in the training of geography teachers at higher education institutions of Ukrainen.....	297
Yasynskyi A., Yanytska O. The impact of socio-cultural factors and educational trends on gender gaps in eie/nmt results in Ukraine.....	307
Yatsiv O. I. Internalization of the ecological imperative into the moral structure of the future pedagogue's personality.....	316
Yatsyurik A. O. Psychological and pedagogical features of cultural identity formation in preschool age.....	323

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ АВТОМОБІЛЬНОЇ СФЕРИ

Астремська І. В.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
ORCID ID: 0000-0002-9746-3356

Малишева Є. В.

здобувачка вищої освіти
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
ORCID ID: 0009-0007-2043-530X

Сінько Д. Ю.

здобувачка вищої освіти
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
ORCID ID: 0009-0007-8296-0345

У статті наведено результати теоретичного та емпіричного дослідження індивідуально-психологічних чинників формування лідерського потенціалу та професійного вигорання працівників автомобільної сфери. Лідерський потенціал працівників автомобільної сфери розглядається як інтегроване утворення особистості, що забезпечує ефективність професійної діяльності, взаємодію в колективі та здатність до організації спільної роботи. У дослідженні проаналізовано особливості ціннісно-мотиваційної сфери персоналу та їхній взаємозв'язок з рівнем сформованості лідерського потенціалу. Встановлено позитивний взаємозв'язок між мотивацією до досягнення успіху та лідерським потенціалом (у вигляді сформованих лідерських здібностей) за одночасного негативного статистично значущого зв'язку між мотивацією уникнення невдач та рівнем лідерських здібностей. Виявлено позитивний сильний зв'язок між рівнем сформованості термінальних цінностей та розвитком лідерських здібностей, водночас між інструментальними цінностями та рівнем лідерських здібностей зв'язку не виявлено. Професійне вигорання трактують як складний багатофакторний процес, який охоплює емоційне виснаження, відчуження від інших людей та зниження відчуття власної ефективності. Проаналізовано роль особистісної тривожності та локусу контролю як ключових індивідуально-психологічних детермінант вигорання. Встановлено позитивний статистично значущий зв'язок між особистісною тривожністю та емоційним виснаженням і деперсоналізацією, що свідчить про підвищення емоційної вразливості у професійній діяльності. Виявлено, що екстернальний локус контролю пов'язаний із зростанням проявів вигорання, тоді як інтернальність виконує функцію психологічного ресурсу, сприяє саморегуляції, підвищує стресостійкість і знижує ризик розвитку професійного вигорання. Здобуті дані можуть слугувати корисним інструментом для психологів, HR-спеціалістів та керівників компаній автомобільної галузі для розвитку лідерських здібностей співробітників та запобігання професійному вигоранню.

Ключові слова: цінності, мотивація, тривожність, локус контролю, професійне вигорання, лідерський потенціал, автомобільна сфера, персонал.

Astremska I. V., Malysheva Y. V., Sinko D. Y. Individual-psychological factors of the formation of leadership potential and professional burnout of employees in the automotive industry

The article presents the results of theoretical and empirical research on the individual-psychological factors influencing the development of leadership potential and professional burnout among employees in the automotive sector. Leadership potential of automotive industry workers is considered as an integrated aspect of personality that ensures professional effectiveness, teamwork interaction, and the ability to organize collaborative work. The study analyzed the characteristics of employees' value-motivational sphere

and its relationship with the level of developed leadership potential. A positive correlation was found between achievement motivation and leadership potential (expressed as developed leadership skills), alongside a statistically significant negative relationship between failure avoidance motivation and the level of leadership abilities. A strong positive link was identified between the level of terminal values and the development of leadership skills, whereas no connection was found between instrumental values and leadership abilities. Professional burnout is understood as a complex, multifactorial process encompassing emotional exhaustion, depersonalization, and a decrease in perceived personal efficacy. The role of personal anxiety and locus of control as key individual-psychological determinants of burnout was analyzed. A statistically significant positive relationship was established between personal anxiety and both emotional exhaustion and depersonalization, indicating increased emotional vulnerability in professional activity. It was found that an external locus of control is associated with heightened manifestations of burnout, while internality functions as a psychological resource, promoting self-regulation, increasing stress resilience, and reducing the risk of professional burnout. The obtained findings can serve as a valuable tool for psychologists, HR specialists, and managers in the automotive industry to develop employees' leadership skills and prevent professional burnout.

Keywords: values, motivation, anxiety, locus of control, professional burnout, leadership potential, automotive industry, personnel.

Вступ. Актуальність дослідження визначається сучасними соціально-економічними змінами та швидким технологічним прогресом, що створюють зростаючу потребу у кваліфікованих фахівцях, здатних проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність та ефективно працювати в команді. Особливої значущості ця проблема набуває в автомобільній сфері, де професійна діяльність поєднує високий рівень технічної складності, інтенсивність комунікацій та значні психоемоційні навантаження, що створює передумови для емоційного виснаження та розвитку професійного вигорання. У цих умовах формування лідерського потенціалу працівників виступає стратегічним ресурсом розвитку підприємств та запорукою їхньої ефективності. Одночасно психоемоційна стійкість працівників, визначена рівнем тривожності та локусом контролю, стає критичною для запобігання професійному вигоранню і підтримки продуктивності.

Аналіз наукових підходів засвідчує, що ціннісно-мотиваційна сфера особистості є ключовим чинником професійного розвитку та управлінської активності. Цінності слугують внутрішніми керівними принципами поведінки, мотивація визначає напрям та ефективність діяльності, а рівень тривожності та тип локусу контролю впливають на здатність справлятися зі стресом і підтримувати психологічну стійкість.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі ціннісно-мотиваційної сфери, тривожності та локусу контролю у форму-

ванні лідерського потенціалу та профілактиці професійного вигорання працівників автомобільної сфери. Завданнями дослідження є аналіз наукової літератури з проблеми лідерства та професійного вигорання; визначення психологічної сутності цінностей, мотивації, тривожності та локусу контролю як чинників професійного розвитку; з'ясування їх взаємозв'язку з лідерським потенціалом і ризиком вигорання; окреслення практичних рекомендацій щодо розвитку персоналу та оптимізації його професійної діяльності.

Методи та методики дослідження. Дослідження проводилось серед 30 осіб на базі ТОВ «М Моторс». Досліджувані працівники займають різні ланки в автоцентрі (керівна ланка, адміністратори, менеджери з маркетингу та реклами, менеджери по роботі з клієнтами тощо). У дослідженні брали участь працівники віком від 22 до 60 років. Середній вік вибірки становив 36 років.

Для дослідження цінностей та мотивації як чинників формування лідерського потенціалу працівників автомобільної сфери були застосовані такі методики: методика М. Рокіча «Визначення сформованості ціннісних орієнтацій», адаптований та модифікований варіант Б. Круглова; методика Т. Елерса «Діагностика мотивації до успіху»; методика Т. Елерса «Діагностика мотивації до уникнення невдач»; методика Є. Крушильницького, Є. Жарікового «Діагностика лідерських здібностей».

Для дослідження ролі індивідуально-психологічних особливостей у формуванні про-

фесійного вигорання працівників автомобільної сфери були застосовані такі методики: методика Дж. Роттер «Визначення локусу контролю»; шкала тривоги Спілберґера; шкала професійного вигорання Маслач (МВІ).

Результати. У результаті проведеного психодіагностичного дослідження було отримано розгорнутий масив емпіричних даних, які підлягали математичній обробці з використанням методів описової статистики (обчислення середніх значень і стандартних відхилень) та кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона. Комплексний характер обробки дав змогу не лише зафіксувати рівневі показники окремих індивідуально-психологічних особливостей, але й виявити системні взаємозв'язки між ціннісно-мотиваційною сферою, лідерськими здібностями та проявами професійного вигорання працівників автомобільної сфери.

Аналіз ціннісних орієнтацій, здійснений за методикою М. Рокіча (адаптований варіант Б. Круглова), засвідчив відносну структурну впорядкованість ціннісної системи респондентів. Середній показник інструментальних цінностей становить $M = 42,93$ за стандартного відхилення $\sigma = 12,07$, що відповідає середньому рівню розвитку і водночас вказує на значну міжіндивідуальну варіативність. Це свідчить про різноманітність способів досягнення цілей, які вибирають працівники, відмінності в їхніх поведінкових стратегіях, стилях взаємодії та підходах до професійних завдань. Натомість термінальні цінності мають вищий середній показник ($M = 56,2$; $\sigma = 9,61$), що демонструє більш однорідну та достатньо сформовану орієнтацію на стратегічні життєві й професійні смисли. Загальна перевага термінальних цінностей (56,7%) над інструментальними (43,3%) свідчить про домінування спрямованості на кінцевий результат, соціальне визнання, професійну самореалізацію та стабільність.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що для досліджуваної вибірки характерна орієнтація на досягнення значущих цілей і довгострокових професійних перспектив. Така структура цінностей формує сприятливе психологічне середовище для розвитку лідерського потенціалу, оскільки

усвідомленість цілей і їхня особиста значущість виступають внутрішнім стимулом активності та професійної відповідальності. Водночас варіативність інструментальних цінностей свідчить про різний рівень сформованості поведінкових механізмів реалізації цих цілей, що може впливати на стиль керівництва та організації спільної діяльності [4].

Мотиваційний компонент особистості виявився вираженим та амбівалентним. За методикою Т. Елерса встановлено, що 80% респондентів мають високий рівень мотивації досягнення успіху. Це означає орієнтацію на результат, прагнення до професійного зростання, готовність долати перешкоди та приймати відповідальність. Подібний показник можна розглядати як важливий ресурс розвитку управлінської активності, оскільки досягальна мотивація безпосередньо пов'язана з ініціативністю та здатністю підтримувати високий рівень продуктивності [7].

Одночасно 60% працівників демонструють високий рівень мотивації уникнення невдач. Наявність цієї тенденції відображає схильність до обережності, аналізу ризиків і прагнення мінімізувати помилки. З одного боку, така характеристика може підвищувати відповідальність і якість виконання професійних обов'язків, особливо в умовах технічно складної діяльності автомобільної сфери. З іншого боку, надмірне домінування мотивації уникнення невдач може супроводжуватися зростанням внутрішньої напруги, зниженням рішучості у прийнятті управлінських рішень та стримуванням творчої ініціативи. Таким чином, мотиваційна структура вибірки характеризується поєднанням прагнення до успіху з помірною тенденцією до уникнення ризику, що формує складну регулятивну систему професійної поведінки [7].

Дослідження лідерських здібностей за методикою Є. Жарікова та Є. Крушельницького показало, що 43,33% працівників мають високий рівень їхнього розвитку, 30% – середній, 20% – низький та 6,67% – надвисокий. Середнє значення за вибіркою становить $M = 31,47$ за $\sigma = 8,1$, що свідчить про достатньо розвинений лідерський потенціал і водночас про наявність міжособистісних відмінностей. Переважання середнього та високого

рівнів дає підстави стверджувати, що в колективі сформовано ядро працівників, здатних до організації спільної діяльності, прийняття відповідальних рішень і координації командної роботи. Водночас наявність 20% осіб з низьким рівнем лідерських здібностей вказує на потребу у системній роботі щодо розвитку управлінських компетенцій [1].

Додатковий аналіз індивідуально-психологічних чинників дав змогу конкретизувати особливості емоційної регуляції та суб'єктивного контролю. За методикою визначення локусу контролю Дж. Роттера встановлено переважання екстернального типу ($M = 12,33$; $\sigma = 4,83$) порівняно з інтернальним ($M = 9,87$; $\sigma = 4,23$). Подібний розподіл дає змогу розглядати зовнішню атрибуцію подій як потенційно значущий індивідуально-психологічний чинник формування професійного вигорання. Схильність приписувати результати діяльності переважно зовнішнім обставинам може знижувати відчуття суб'єктивної ефективності, посилювати переживання безсилля та підвищувати вразливість до хронічного професійного стресу, що в сукупності створює підґрунтя для розвитку емоційного виснаження. Це дає підстави припускати, що локус контролю у взаємозв'язку з рівнем особистісної тривожності виступає важливим предиктором інтенсивності проявів професійного вигорання, опосередковуючи специфіку реагування працівників на вимоги та напруження професійного середовища автомобільної галузі.

Рівень тривожності, визначений за методикою Спілбергера, характеризується середніми показниками з тенденцією до підвищення: ситуативна тривожність: $M = 41,70$ ($\sigma = 6,97$), особистісна: $M = 45,53$ ($\sigma = 7,26$). Особистісна тривожність як стабільна характеристика має велике значення, оскільки пов'язана з інтенсивністю емоційного реагування на професійні труднощі. У контексті дослідження професійного вигорання працівників автомобільної сфери отримані результати мають принципове значення, оскільки підвищена тривожність пов'язана з виснаженням психічних ресурсів, зниженням стресостійкості та тенденцією до негативної когнітивної інтерпретації робочих

подій. Поєднання помірно високої особистісної тривожності з переважанням екстернального локусу контролю формує психологічний профіль, за якого працівник сприймає професійні труднощі як малоконтрольовані та емоційно загрозливі, що підсилює переживання напруження, сприяє накопиченню хронічної втоми та поступовому розвитку емоційного виснаження.

Отримані за шкалою МВІ результати дають змогу констатувати формування у досліджуваній вибірці працівників автомобільної сфери помірно вираженого профілю професійного вигорання, що характеризується середнім рівнем емоційного виснаження ($M = 24,30$; $\sigma = 5,63$) та деперсоналізації ($M = 10,77$; $\sigma = 3,79$) на тлі індивідуальної варіативності показників. Така структура свідчить про поступове накопичення психоемоційного напруження, зниження емоційної залученості у професійну взаємодію та формування елементів психологічного дистанціювання як захисної реакції на хронічні робочі навантаження. Середній рівень редукції особистісних досягнень ($M = 33,63$; $\sigma = 4,10$) відображає наявність тенденції до часткового зниження суб'єктивної професійної ефективності та задоволеності результатами власної діяльності, що може супроводжуватися ослабленням внутрішньої мотивації, сумнівами у власній компетентності та звуженням відчуття професійної самореалізації. Слід зазначити, що виявлена конфігурація показників вказує на наявність групи підвищеного ризику розвитку професійного вигорання, причому його ймовірність істотно зростає за умов поєднання високої особистісної тривожності з екстернальним локусом контролю, які обмежують переживання суб'єктивного контролю, підсилюють емоційну напруженість і знижують адаптаційний потенціал.

Кореляційний аналіз продемонстрував наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними показниками. Було виявлено сильний позитивний зв'язок між термінальними цінностями та лідерськими здібностями ($r = 0,68$; $p \leq 0,01$), що підкреслює ключову роль життєвих орієнтирів у розвитку лідерського потенціалу [4]. Позитивний, хоча й помірний, зв'язок спостерігався між моти-

вацією досягнення успіху та проявами лідерських якостей ($r = 0,38$; $p \leq 0,05$). Негативна кореляція між мотивацією уникнення невдач і лідерськими здібностями ($r = -0,57$; $p \leq 0,01$) свідчить про те, що страх помилки може обмежувати прояви ініціативності.

Виявлено сильний позитивний зв'язок між особистісною тривожністю та емоційним виснаженням ($r = 0,71$; $p \leq 0,01$), а також деперсоналізацією ($r = 0,63$; $p \leq 0,01$). Екстернальний локус контролю демонструє позитивну кореляцію з емоційним виснаженням ($r = 0,57$) і деперсоналізацією ($r = 0,49$), тоді як інтернальний локус контролю має негативні зв'язки з цими показниками ($r = -0,52$ та $r = -0,46$ відповідно). Це свідчить про те, що інтернальність може виступати психологічним ресурсом, який підвищує стресостійкість та допомагає запобігати професійному вигоранню [2].

Висновки. Теоретико-емпіричне дослідження дало змогу всебічно оцінити психологічні передумови розвитку лідерського потенціалу працівників автомобільної галузі, а також індивідуально-психологічні фактори, що впливають на виникнення професійного вигорання в процесі їхньої професійної діяльності. Лідерський потенціал обґрунтовано як інтегративну властивість особистості. Він поєднує ціннісно-сміслові орієнтації, мотиваційні установки, когнітивні ресурси та механізми саморегуляції. У професійному контексті цей потенціал виступає внутрішнім ресурсом ефективності та організаційного розвитку [6]. Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між термінальними цінностями, моти-

вацією досягнення та показниками лідерства й негативний статистично-значущий зв'язок між мотивацією до уникнення невдач та лідерським потенціалом [7]. Це підтверджує системоутворювальну роль ціннісно-мотиваційної сфери в структурі лідерського потенціалу [4].

Аналіз професійного вигорання за методикою Крістіни Масляч показав середні значення емоційного виснаження та деперсоналізації. Це свідчить про наявність потенційних ризиків у професійному середовищі. Виявлено позитивний зв'язок між особистісною тривожністю та компонентами вигорання. Подібна залежність простежується і між екстернальним локусом контролю та емоційним виснаженням. Натомість інтернальність корелює зі зниженням проявів вигорання, що дає змогу розглядати її як чинник психологічної стійкості [5].

Таким чином, розвиток лідерського потенціалу та профілактика професійного вигорання потребують цілеспрямованої психологічної роботи. Важливо формувати зрілу систему цінностей, підтримувати досягальну мотивацію, розвивати внутрішній локус контролю та знижувати рівень тривожності. У межах досліджуваної тематики це передбачає інтеграцію програм розвитку лідерства із заходами психологічної профілактики вигорання, що орієнтовані на зміцнення емоційної саморегуляції та підвищення суб'єктивного відчуття контролю над професійною діяльністю. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання результатів для створення програм психологічного супроводу, тренінгів лідерства та заходів із запобігання вигоранню в організаціях автомобільної галузі [8].

Список використаних джерел

1. Горбань Г. Лідерський потенціал особистості як ресурс ефективного ухвалення рішень. Вчені записки Університету «КРОК». 2024. № 2 (74). С. 265–272.
2. Іванова Н. Взаємозв'язок тривожності та професійного вигорання у працівників автомобільної сфери. Психологія праці та організаційна психологія. 2020. № 15 (4). С. 112–118.
3. Карамушка Л. Психологічні аспекти управління персоналом. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Костенко А. Роль цінностей в психологічній структурі особистості. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2024. 130 с.
5. Левченко К. Професійне вигорання як соціально-психологічна проблема в системі «людина – людина». Психологічні перспективи. 2021. № 38. С. 72–80.
6. Пономарьов О. Феномен лідерства у просторі соціальних цінностей. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 3. С. 93–101.
7. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. *Серія 12. Психологічні науки*. 2022. Вип. 17 (62).

8. Яценко Т. Глибинно-психологічні механізми подолання професійного вигорання. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2019. 156 с.

References

1. Horban, H. (2024). Liderські потенціали особистості як ресурс ефективної ухвалення рішень [Leadership potential of an individual as a resource for effective decision-making]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK" – Academic notes of the KROK University*. № 2 (74). 265–272 [in Ukrainian].
2. Ivanova, N. (2020). Vzaiemozviazok tryvozhnosti ta profesiinoho vyhorannia u pratsivnykiv avtomobilnoi sfery. [The relationship between anxiety and professional burnout in automotive industry workers]. *Psykhohiia pratsi ta orhanizatsiina psykhohiia – Work and Organizational Psychology*, 15 (4), 112–118 [in Ukrainian].
3. Karamushka, L. (2003). Psykholohichni aspekty upravlinnia personalom. [Psychological aspects of personnel management]. Kyiv: Lybid. 280 p. [in Ukrainian].
4. Kostenko, A. (2024). Rol tsinnosti v psykholohichnii strukturі osobystosti [The role of values in the psychological structure of personality]. Kharkiv: S. Kuznets KhNEU. 130 p. [in Ukrainian].
5. Levchenko, K. (2021). Profesiine vyhorannia yak sotsialno-psykholohichna problema v systemi "liudyna – liudyna". [Professional burnout as a socio-psychological problem in the "person – person" system]. *Psykhohichni perspektivy – Psychological Perspectives*. № 38, 72–80 [in Ukrainian].
6. Ponomarov, O. (2015). Fenomen liderstva u prostori sotsialnykh tsinnosti [The phenomenon of leadership in the space of social values]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnykh systemamy: filozofia, psykhohiia, pedahohika, sotsiologiia – Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*. № 3. 93–101 [in Ukrainian].
7. Rezvykh, Ye., Bulakh, I. (2022). Motyvatsiia profesiinnoi diialnosti doroslykh [Motivation for professional activity of adults]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Dragomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky – Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. Dragomanov. Series 12. Psychological Sciences*. Vypusk 17 (62) [in Ukrainian].
8. Yatsenko, T. (2019). Hlybynno-psykholohichni mekhanizmy podolannia profesiinoho vyhorannia [Deep psychological mechanisms for overcoming professional burnout]. Kyiv: NPU im. M. Dragomanova – Kyiv: National Polytechnic University named after M. Dragomanov. 156 p. [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: 15.05.2026

САМОПРОЄКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бикасова С. А.

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ORCID ID: 0009-0008-0485-3533

У статті автором розкрито питання формування професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в процесі підготовки у закладі вищої освіти. Доведено, що професійний імідж педагога впливає на його професійне становлення і є важливим фактором успішної кар'єри. Виявлено, що професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти складається з візуальної, поведінкової, вербальної, особистісної, соціально-психологічної, кінетичної складових. Однією з актуальних проблем організації освітнього процесу у вищій школі стає забезпечення процесу самопроєктування професійного іміджу вихователя як затвердження унікальності суб'єкта та презентації, яка забезпечує професійний саморозвиток особистості та ідентифікацію, а також визначає становлення культури діяльності педагога. Процес самопроєктування охарактеризовано як соціально, особистісно та професійно обумовлену проєктну діяльність майбутніх фахівців дошкільної освіти, спрямовану на ефективне здійснення професійної діяльності, оволодіння технологіями проєктування та вирішення професійних завдань в процесі реалізації стратегій професійного саморозвитку. Визначено особливості самопроєктування як засобу формування професійного іміджу педагога. Запропоновано зміст процесу формування професійного іміджу студентів в процесі самопроєктування систематизувати за модульним принципом. Доведено, що особлива роль у процесі самопроєктування професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти належить рефлексії, завдяки якій викладач отримує інформацію про особистісні особливості, що відбуваються у свідомості студента, тобто процес саморефлексії. Систематизовано педагогічний інструментарій який використовується у процесі самопроєктування професійного іміджу майбутнього вихователя. Вихователь є ключовою фігурою у забезпеченні якісної системи дошкільної освіти. У стрімко мінливому освітньому середовищі головною професійною якістю, педагога, яку він повинен постійно демонструвати власним вихованцям стає вміння постійно вчитися і вдосконалюватися.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, вихователь закладу дошкільної освіти, самопроєктування, становлення особистості, професійне самовизначення.

Bykasova S. A. Self-designation of the professional image of a future preschool education teacher

In the article, the author reveals the issue of forming the professional image of a future preschool teacher in the process of training at a higher education institution. It is proven that the professional image of a teacher affects his professional development and is an important factor in a successful career. It is revealed that the professional image of a preschool teacher consists of visual, behavioral, verbal, personal, socio-psychological, kinetic components. One of the current problems of organizing the educational process in higher education is ensuring the process of self-projection of the professional image of a teacher as an affirmation of the uniqueness of the subject and presentation, which ensures professional self-development of the personality and identification, and also determines the formation of the culture of the teacher's activity. The process of self-design is characterized as a socially, personally and professionally determined project activity of future preschool education specialists, aimed at the effective implementation of professional activities, mastering design technologies and solving professional tasks in the process of implementing professional self-development strategies. The features of self-design as a means of forming a teacher's professional image are determined. It is proposed to systematize the content of the process of forming the professional image of students in the process of self-design according to the modular principle. It is proved that a special role in the process of self-design of the professional image of a future preschool teacher belongs to reflection, thanks to which the teacher receives information about the personal characteristics that occur in the student's mind, that is, the process of self-reflection. The pedagogical tools used in the process of self-designing

the professional image of a future educator are systematized. The educator is a key figure in ensuring a high-quality system of preschool education. In a rapidly changing educational environment, the main professional quality of a teacher, which he must constantly demonstrate to his own pupils, is the ability to constantly learn and improve.

Keywords: *image, professional image, preschool teacher, self-projection, personality development, professional self-determination.*

Вступ. Позитивний імідж сучасного закладу дошкільної освіти та ефективність його функціонування складається, передусім, під впливом професійного іміджу педагогів, що стає важливим фактором їх успішної кар'єри. Адже на даний час зростає пріоритет сфери послуг, у зв'язку з чим, набуває особливої важливості кадрове забезпечення, яке характеризується інвестиційною привабливістю та конкурентоспроможністю. Сучасне суспільство гостро потребує висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних грамотно вибудувати процес взаємодії з оточуючими та презентувати власну особистість.

У педагогів повинні бути сформовані такі якості, як: конкурентоспроможність, прагнення до саморозвитку та отримання нових знань, патріотизм, високий рівень духовного розвитку, прагнення до професійного зростання і професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства і розвитку нових наукомістких технологій.

Успішно спроектований професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти впливає на його самоствердження та подальше професійне самовдосконалення. У результаті формування іміджу у кожного педагога вибудовується індивідуальний, тільки йому притаманний стиль педагогічної діяльності. Даний факт свідчить про необхідність вивчення та розробки методичних рекомендацій щодо створення професійного іміджу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час їх підготовки у закладі вищої освіти.

Метою цієї статті є визначення професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти в процесі самопроективної освітньої діяльності.

Методи та методики дослідження. Дослідження процесів самопроектування професійного іміджу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ґрунтується на комплексному, міждисциплінарному підході, що відповідає багатовимірності самого феномену

підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Процес становлення особистості розглядається як безперервний прогресивний зміни особистості під впливом соціальної дійсності та власної активності, самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації. Тому методичний дизайн цього дослідження представлений аналізом і синтезом наукових джерел, які спрямовані на визначення наукових підходів вітчизняних дослідників щодо процесів самопроектування професійного іміджу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Відповідно, процедура дослідження містила визначення основних підходів до структурування професійного іміджу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, побудову структурно-компонентної моделі самопроектування в освітньому процесі з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Результати та дискусії. Аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень (В. Ісаченко, О. Ковальова, А. Кононенко, Т. Макеєва, О. Попович, Е. Сампсон, Н. Трофаїла, Х. Шапаренко) виявив сутність феномену «становлення особистості», під яким розуміється безперервний процес прогресивних змін особистості під впливом соціальних впливів та власної активності, самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації. Таким чином, цей процес можна охарактеризувати як процес інтегративний, що об'єднує, і одночасно як рух особистості на шляху професійного самовизначення, професіоналізації, самоактуалізації, самореалізації та саморегуляції.

Дослідники професійного іміджу педагога В. Ісаченко, О. Ковальова, А. Кононенко, Т. Марєєва, О. Попович характеризують його як найважливіший етап професійно-особистісного становлення та розвитку педагога, як вибір людиною для себе системи цінностей, способу життя, норм моралі та поведінки. Самовизначення розглядається як активний пошук можливого розвитку особистості, фор-

мування себе як колективного учасника спільноти фахівців-професіоналів.

Під професійним самовизначенням педагога розуміється самостійне та усвідомлене узгодження індивідуально-психологічних особливостей та психофізіологічних можливостей із змістом та вимогами педагогічної діяльності, а також знаходження сенсу виконуваної педагогічної праці з навчання та виховання підростаючого покоління. Професійне самовизначення педагога передбачає наявність у нього професійно важливих та соціально значущих якостей особистості, які формуються у процесі засвоєння соціального досвіду. Їхня наявність є неодмінною умовою професійної придатності особистості до педагогічної діяльності.

Таким чином, цей процес можна охарактеризувати як процес інтегративний, що об'єднує, і одночасно як рух особистості на шляху професійного самовизначення, професіоналізації, самоактуалізації, самореалізації та саморегуляції. Професійне самовизначення та самореалізація представлені тут як найважливіші етапи професійно-особистісного становлення та розвитку педагога, як вибір людиною для себе системи цінностей, способу життя, норм моралі та поведінки. Самовизначення розглядається як активний пошук можливого розвитку особистості, формування себе як колективного учасника спільноти фахівців-професіоналів.

Говорячи, про професійний імідж вихователя дітей дошкільного віку звертаємось до формулювання Х. Шапаренко портрету сучасного педагога дошкільної освіти, який «повинен виглядати так: упевнений в собі, який прагне до особистісного самовдосконалення; заповзятливий, відповідальний, успішний, конкурентоспроможний, ерудований, здатний до пізнання і творчості, володіє засобами для досягнення успіху в житті; такий, що володіє інноваційними методиками розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку, уміннями організації цілісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; знаючий і який розвиває культурний потенціал своєї країни; який визнає ефективність, наполегливість і раціоналізм, цінує життя, здоров'я, сім'ю, самостійність і незалежність,

усвідомлює необхідність твердої волі, комунікабельності, уміння вибудовувати стосунки» [7, с. 93]

У дослідженні Т. Марєєвої професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти це «якісна характеристика особистості, що сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвих позицій, знань і професіоналізму через зовнішні виразники: зовнішній вигляд, поведінку, особливості вербального і невербального спілкування, специфіку оформлення рукотворного середовища, які суттєво впливають на організацію міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій фахівця» [4, с. 17].

Заслуговує на увагу теза Н. Трофаїли про те, що «виникнення і розвиток професійного іміджу вихователя дітей дошкільного віку, стають можливими тільки під впливом професійної діяльності, яка стає його умовою та показником. Основними вимогами до позитивного професійного іміджу майбутнього вихователя ЗДО: наявність ґрунтовних знань із дошкільної педагогіки і психології, фахових методик; уміння спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу в ЗДО, спостерігати та аналізувати свої дії і дії інших, грамотно вирішувати конфліктні ситуації, самовдосконалюватися та розвиватися, створювати привабливий зовнішній вигляд; вияв любові до дітей і до своєї професії, гуманності, тактовності, відповідальності та порядності [6, с. 218].

На основі проаналізованої літератури можна зробити висновок, що професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти складається з наступних складових: візуальної (одяг та аксесуари, макіяж, фізіологічна індивідуальність людини, предметне оточення), поведінкова складова іміджу (манери; міміка і жестикуляція; стиль спілкування, особливості невербального спілкування), вербальної (стилістика мови, інтонація та тембр голосу, культура мовлення), особистісна складова іміджу (цінності та мотиви, характер і воля, соціальне оточення), соціально-психологічної (суспільні установки), кінетичний імідж (постава).

Як показують численні дослідження в сучасних умовах необхідний такий спосіб формування професійного іміджу вихователя

закладу дошкільної освіти, який би орієнтував студентів на саморозвиток всіх її складових та професійний розвиток у цілому. Як такий спосіб ми розглядаємо самопроєктування, що обумовлено наступними чинниками:

- формування професійного іміджу здобувачів освіти під час навчання у ЗВО найбільш ефективно в тому випадку, якщо воно здійснюється за допомогою самоосвітньої діяльності студента;

- у студентському віці наявні всі необхідні передумови для здійснення самопроєктування: здатність здійснювати рефлексію, самоаналіз професійно значущих якостей, усвідомлення себе одночасно суб'єктом та об'єктом професійного становлення;

- педагогічні характеристики, такі як, відповідальність, самостійність, креативність, здатність діяти за умовами, вирішувати педагогічні ситуації найбільш ефективно формуються в процесі самопроєктування.

Аналіз наукової літератури (І. Бех, І. Зязюн, Х. Шапаренко) дозволяє нам визначити самопроєктування як соціально, особистісно та професійно обумовлену проєктну діяльність майбутніх фахівців дошкільної освіти, спрямовану на ефективне здійснення професійної діяльності, оволодіння технологіями проєктування та вирішення професійних завдань в процесі реалізації стратегій професійного саморозвитку.

Ми погоджуємось із Х. Шапаренко, що «метою самопроєктування є формування особистісного проєкту розвитку, що передбачає створення життєвої стратегії, програми, обрання життєвої перспективи, а також засвоєння способів забезпечення особистісного зростання та втілення їх як в особистісному проєкті, так і в проєкті власного життя. Ідеальний проєкт бажаного розвитку будується самою особистістю на основі власного життєвого та узагальненого соціокультурного досвіду. Він є базовим центром смислотворення, що дозволяє вибудувати життєві стратегії та сформулювати плани, перспективи і програми особистісного розвитку та втілити їх у життєвих практиках» [8, с. 144]

Зміст процесу формування професійного іміджу студентів в процесі самопроєктування систематизується за модульним принципом.

Під модулем розуміється сукупність освітніх компонентів, практик, самостійної та дослідницької роботи здобувачів освіти.

Формування професійного іміджу студентів в процесі самопроєктування здійснюється за допомогою реалізації наступних модулів:

«Мотиви та цілі самопроєктування професійного іміджу вихователя» реалізується в межах освітнього компонента «Вступ до спеціальності».

Здобувачів освіти ознайомлюються із етапами складання особистісного проєкту, а саме: «1) створення «задуму себе», тобто конструювання Я-можливого, або Я-бажаного, або ж Я-ідеального; 2) створення схеми або сюжету подальшого життя і себе в ньому; 3) реалізацію цього задуму шляхом вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким втілюватиметься задум, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму» [8, с.138].

В межах освітнього компоненту «Професійний імідж педагога» студенти отримують уявлення про складові професійного іміджу, професійно-педагогічний тезаурус, про особливості формування професійної компетентності, особливості здійснення саморефлексії процесі самопроєктування професійного іміджу.

Особлива роль процесі самопроєктування професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти належить рефлексії, завдяки якій викладач отримує інформацію про особистісні особливості, що відбуваються у свідомості студента, тобто процес саморефлексії.

При цьому важливо відзначити, що рефлексія може відображати конкретну ситуацію, коли відсутність інформації про дії партнера є потужним стимулом для прояву рефлексивних здібностей, тобто бути одномоментною. Також є рефлексія довготривала, заснована на пролонгованому спілкуванні викладача зі студентами, в результаті чого формуються конкретні уявлення про успіхи та невдачі, формулюються висновки.

У процесі формування професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти саморефлексія спочатку спрямовується на

формування зовнішнього характеру педагогічного образу «Я», тобто відображення зовнішнього вигляду і поведінки у свідомості студента.

Саморефлексія вищого рівня пов'язана з усвідомленням тих сутнісних впливів які здійснює вихователь як особистість, і які впливають на духовний світ особистості. Тому на цьому етапі вкрай важливо здійснювати самоконтроль і саморегулювання педагогічних впливів.

Відповідно до виокремлених модулів систематизується педагогічний інструментарій формування професійного іміджу майбутнього вихователя, до якого ми відносимо:

- проблемно-педагогічні ситуації, які спрямовані на усвідомлення здобувачами освіти прогалін у знаннях, аналіз прикладів проявів педагогічної компетентності та некомпетентності з особистого досвіду;
- складання «Карт професійного іміджу вихователя» та проблемно-рефлексивний їх аналіз;
- знайомство зі зразками педагогічного досвіду в процесі організації навчальної педагогічної практики;
- складання есе з наступним аналізом та прийомами зовнішньої та внутрішньої конкуренції;
- творчі завдання «Ієрархія цілей самопроєктування»;
- складання предметно-тематичних педагогічних тезаурусів та професійно орієнтованих тематичних словників;
- наукові диспути, предметні олімпіади, конкурси знавців педагогіки та психології

дітей дошкільного віку, марафонів педагогічних знань;

- імітаційні та рольові ігри, навчальні проєкти, майстерні, написання курсових робіт;
- вирішення творчих завдань на конструювання виховних сценаріїв та стратегій;
- тренінги, ділові ігри, логіко-сміслові моделювання професійної діяльності;
- реалізація навчального проєкту «Каталог типових помилок молодого фахівця»;
- розробка та реалізація стратегій вдосконалення особистості в професійній діяльності;
- складання індивідуальних проєктів розвитку якостей професійної компетентності вихователя;
- само- та взаємооцінка професійної компетентності вихователя;
- проблемно-рефлексивний аналіз результатів самопроєктування, написання міні-творів з наступним аналізом, самооцінкою та самопрезентацією результатів самопроєктування професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти.

Висновки. Вихователь є ключовою фігурою у забезпеченні якісної системи дошкільної освіти. У стрімко мінливому освітньому середовищі головною професійною якістю, педагога, яку він повинен постійно демонструвати власним вихованцям стає вміння постійно вчитися і вдосконалюватися. Сьогодні роль професійного іміджу як презентації та затвердження унікальності особистості забезпечує не лише професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості, а й, визначаючи становлення культури педагогічної діяльності педагога, стає однією з актуальних проблем виховання.

Список використаних джерел

1. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Одеса, 2004. 215 с.
2. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів. Одеса. 2007. 340 с.
3. Кононенко А. О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога. Одеса, 2003. 20 с.
4. Марєєва Т. Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура. Науковий погляд у майбутнє, 2017. № 3(06–03). С. 10–19.
5. Попович О. М. Потенціал акмеологічного підходу у формуванні професійного іміджу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць, 2024. № 105. С. 64–68.
6. Трофайла Н.Д. Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2019. Випуск 68. С. 216–219.
7. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.07. Харків, 2019. 783 с.

8. Шапаренко Х.А. Теорія і практика особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти: монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 347 с.
9. Sampson E. The Image factor. A Guide to Effective Self-presentation for Career Enhancement. L. : M&E Handbooks : Business & Management, 1994. 338 p.

References

1. Isachenko, V. V. (2004). Formuvannia profesiino-pedahohichnoho imidzhu maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Formation of the professional and pedagogical image of future higher education teachers]. Odesa. 215 p. [in Ukrainian].
2. Kovalova, O. O. (2007). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia osnov profesiinoho imidzhu u maibutnikh pedahohiv [Psychological features of the formation of the foundations of a professional image in future teachers]. Odesa.. 340 p. [in Ukrainian].
3. Kononenko, A. O. (2003). Psykholohichni skladovi indyvidualnoho imidzhu suchasnoho pedahoha. [Psychological components of the individual image of a modern teacher]. Odesa. 20 p. [in Ukrainian].
4. Marieieva, T. (2017). Profesiinyi imidzh vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu ta yoho struktura. [The professional image of a preschool teacher and its structure]. *Naukovyi pohliad u maibutnie*. 2017. № 3(06–03). P. 10-19. [in Ukrainian].
5. Popovych, O. M. (2024). Potentsial akmeolohichnoho pidkhodu u formuvanni profesiinoho imidzhu maibutnikh vykhovatel'iv zakladiv doshkilnoi osvity [The potential of the acmeological approach in forming the professional image of future educators of preschool educational institutions]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*. № 105. P. 64–68. [in Ukrainian].
6. Trofaila, N.D. (2019). Profesiinyi imidzh vykhovatel'ia zakladu doshkilnoi osvity [Professional image of a preschool teacher]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 68. P. 216–219. [in Ukrainian].
7. Shaparenko, Kh. A. (2019). Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Personal self-improvement of future preschool teachers] : dys. ...d-ra ped..nauk : 13.00.07. Kharkiv. 783 p. [in Ukrainian].
8. Shaparenko, Kh.A. (2018). Teoriia i praktyka osobystisnoho samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Theory and practice of personal self-improvement of future preschool teachers] : monohrafiia. Kharkiv : TOV "DISA PLIUS". 347 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 07.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ОСОБИСТІСНА КУЛЬТУРА МАЙБУТЬОГО ЮРИСТА: РЕАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Бовгіря Д. Д.

аспірант кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації
Хмельницького національного університету
ORCID ID: 0009-0001-7994-2572

У статті обґрунтовано та детально описано результати реалізації формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на формування особистісної культури майбутніх юристів. В основу експериментальної роботи покладено перевірку ефективності трьох взаємопов'язаних педагогічних умов, що впроваджувалися поетапно.

На мотиваційному етапі увагу зосереджено на інтеграції акмеологічного змісту у професійну підготовку. Провідними інструментами виступили методи біографічного моделювання (на прикладі незламності постатей українського шістдесятництва) та розробка індивідуальних акмеограм. Це дозволило студентам трансформувати зовнішні вимоги професії у внутрішні стратегії саморозвитку, сприймаючи майбутню діяльність не лише як ремесло, а як шлях до професійної вершини («акме»).

Ціннісний етап був спрямований на формування етичних орієнтирів через аксіологізацію освітнього процесу. Використання методу вирішення складних етичних дилем, тренінгів ціннісної підтримки та аналізу кінокейсів (юридичних драм) сприяло катарсису та глибинному переосмисленню ролі юриста як захисника справедливості. Особливого значення надано рефлексивним технікам, зокрема методу «продовження запитання», що допомагає розрізняти зовнішні атрибути успіху та справжню професійну місію.

На комунікаційному етапі реалізовано умову залучення майбутніх правників до правопросвітницької діяльності на базі юридичних клінік. Автор описує поєднання традиційних методів інтерв'ювання та консультування клієнтів із інноваційними іммерсивними технологіями. Впровадження VR-симуляцій та віртуальних залів судових засідань дозволило створити безпечний простір для відпрацювання психологічно складних комунікативних ситуацій, підвищуючи рівень гуманістичної взаємодії майбутніх фахівців.

Доведено, що системна реалізація визначених умов забезпечує формування цілісної особистісної культури юриста. Це проявляється у здатності фахівця чинити опір професійній деформації, корупційним спокусам та конформізму, зберігаючи людську гідність і вірність принципам верховенства права навіть у критичних обставинах.

Ключові слова: особистісна культура, майбутній юрист, акмеологічний дискурс, формувальний експеримент, акмеограма, юридична клініка, іммерсивні технології, професійна етика, шістдесятництво, VR-симуляції.

Bovgyria D. D. Personal culture of a future lawyer: implementation of the formative stage of a pedagogical experiment

The article substantiates and describes in detail the results of the formative stage of a pedagogical experiment aimed at developing the personal culture of future lawyers. The experimental work is based on verifying the effectiveness of three interrelated pedagogical conditions implemented stepwise.

At the motivational stage, focus is placed on the integration of acmeological content into professional training. The leading instruments include methods of biographical modeling (based on the examples of the resilience of the Ukrainian "Sixtiers" movement) and the development of individual acmeograms. This allowed students to transform external professional requirements into internal self-development strategies, perceiving their future career not merely as a craft but as a path to a professional summit ("acme").

The value-oriented stage was aimed at forming ethical benchmarks through the axiologization of the educational process. The use of complex ethical dilemma-solving, value-support training, and the analysis of film cases (legal dramas) contributed to catharsis and a deep rethinking of the lawyer's role as a guardian of justice. Particular importance is given to reflexive techniques, specifically the "question continuation" method, which helps distinguish between external attributes of success and the true professional mission.

At the communicative stage, the condition of engaging future legal professionals in legal awareness

activities based on legal clinics was implemented. The author describes the combination of traditional methods of client interviewing and counseling with innovative immersive technologies. The introduction of VR-simulations and virtual courtrooms allowed for the creation of a safe space to practice psychologically complex communicative situations, enhancing the level of humanistic interaction among future specialists.

It is proven that the systematic implementation of the defined conditions ensures the formation of a holistic personal culture in a lawyer. This manifests in the professional's ability to resist professional deformation, corruption temptations, and conformism while preserving human dignity and loyalty to the principles of the rule of law even in critical circumstances.

Keywords: personal culture, future lawyer, acmeological discourse, formative experiment, acmeogram, legal clinic, immersive technologies, professional ethics, Sixtiers (shistdesiatnyky), VR-simulations.

Вступ. Ефективність формування особистісної культури майбутніх юристів в акмеологічному дискурсі безпосередньо залежить від активізації внутрішнього потенціалу здобувача освіти до саморозвитку. Для реалізації цієї мети перед нами постало завдання проаналізувати дієвість запропонованої структурно-функціональної моделі та визначити комплекс педагогічних умов, що забезпечують її реалізацію. Особливу увагу було приділено ідентифікації чинників, які детермінують досягнення високих акме-результатів та сприяють створенню та впровадженню оновленого дидактичного інструментарію. Програма формувального експерименту передбачала з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між зовнішніми вимогами професії юриста та внутрішньою потребою здобувача вищої освіти досягнути вершини майстерності.

Методи та методики дослідження. У статті використано комплексний підхід, що поєднує традиційні педагогічні методи з акмеологічними та інноваційними цифровими технологіями. Акмеологічні методи спрямовані на стимулювання внутрішнього потенціалу та саморозвитку, зокрема актуалізовано метод біографічного моделювання, метод акмеограм, програмування успіху.

Для формування етичних орієнтирів та рефлексії майбутнього юриста використано психолого-педагогічні методи та техніки, а саме: тренінг ціннісної підтримки, метод вирішення етичних дилем, ситуаційних задач, що моделюють реальні конфлікти між законом та мораллю, метод «продовження запитання», метод кінокейсів, написання есеїв. Практико-орієнтовані та комунікативні методи представлені методами інтерв'ювання, консультування, верифікації інформації. Серед інноваційних та цифрових методик –

імерсивні технології (VR/AR), віртуальна візуалізація доказів.

Результати та дискусії. Як застерігає В. Гладкова, в акмеології експериментальне дослідження стикається з низкою труднощів. По-перше, йдеться про теоретичну незавершеність експерименту, позаяк він зазвичай спрямований на верифікацію конкретної теорії. Оскільки акмеологічне знання нині перебуває на етапі становлення, то наявні пошукові експерименти тестують лише окремі гіпотези. По-друге, береться до уваги унікальність об'єкта дослідження. Специфіка феноменів «акме» (вершина) та «кате» (спад) полягає в їхній неповторності. Вони є результатом природної логіки життєвого шляху особистості, що обмежує можливість застосування певних видів експериментів, які потребують суворого контролю або штучного відтворення умов. По-третє, експеримент – це, зазвичай, вивчення особистості в критичних умовах [7, с. 160].

У межах нашого дослідження програма формувального експерименту охоплювала такі взаємопов'язані етапи: мотиваційний, ціннісний, комунікативний. Відповідно до їх послідовності розглянемо організаційно-методичні аспекти формування особистісної культури майбутніх юристів засобами акмеологічного підходу.

Мотиваційний етап був спрямований на реалізацію першої педагогічної умови – інтеграція акмеологічного змісту у професійну підготовку майбутніх юристів.

Ключовим інструментом акмеологічних технологій є внутрішньо спрямований акмеологічний вплив, що постає як інтегрований, гуманістично орієнтований процес, покликаний забезпечити цілеспрямований розвиток особистості чи групи. Прикметно, що «акме-

ологічним може вважатися будь-який вплив, що здійснюється переважно на мотиваційну та ціннісно-смыслову сфери особистості» [7, с.181] Тут доцільно підкреслити роль дисциплін гуманітарного циклу. На мотиваційному етапі вона полягає в тому, щоб перетворити «зовнішні знання» на внутрішню стратегію успіху. Кожна дисципліна формує певну грань професійного акме, без якого цілісний образ фахівця залишається незавершеним, а його фахова майстерність – позбавленою етичного та інтелектуального фундаменту.

Так, експлікуючи роль шістдесятництва в історії української культури (історія української та зарубіжної культури), використовуємо метод біографічного моделювання, який націлює нас на віднайдення біографічних больових точок, які стимулювали акмерозвиток особистісного потенцілу аналізованої суб'єктності. Зокрема, звертаємо увагу студентів на постаті В. Стуса, В. Симоненка, А. Горської, Л. Костенко, яким вдалося повною мірою реалізувати власний акмересурс. Так здобувачі вищої юридичної освіти роблять висновок про те, що Василь Стус виробив власну етику «само собою наповнення». Він сприйняв табірну дійсність як горнило, у якому людина набуває вищої духовної якості: «Як добре те, що смерті не боюся і не питаю, чи тяжкий мій хрест». Водночас Василь Симоненко першим з покоління шістдесятників актуалізував тему унікальності людського «Я». У тоталітарному суспільстві, де людина була лише гвинтиком, він проголосив найвищу акмеологічну цінність: *«Ти знаєш, що ти – людина? / Ти знаєш про це чи ні? / Усмішка твоя – єдина, / Мука твоя – єдина, / Очі твої – одні»*. Для А. Горської мистецтво стало політичним інструментом – її присутність на судах над дисидентами та підписи під протестними листами були проявом найвищої акмеконцентрації волі. Акмересурсом Ліни Костенко стало 16-річне мовчання через відмову піти на компроміс із владою, авторка бачить у перешкодах тільки силу: *«І все на світі треба пережити, / І кожен фініш — це, по суті, старт...»*. Для опанування ресурсів власного «Я» здобувачам вищої юридичної освіти пропонується метод біографічного моделювання. Він дозволяє майбутнім фахів-

цям проаналізувати свій життєвий досвід і переосмислити поразки крізь призму акмеологічної трансформації.

У межах цього підходу доцільно застосувати письмовий аналіз стратегічних кроків на шляху до професійного та особистісного успіху. Тексти, створені студентами, стають рефлексивним підґрунтям для усвідомлення ними власного життєвого призначення. Нижче наведемо фрагмент такого аналізу, що ілюструє процес самопроектування: *«Успішний життєвий шлях неможливий без усвідомленого вибору. На початковому, мотиваційному етапі, людина має дати відповідь на питання: «Що я несу у світ? Чи стане він кращий зі мною?»*. Знання історії, філософії, культури та інших дисциплін допомагають зрозуміти контекст, у якому ми діємо, і обрати не просто прибуткову професію, а місію. Її виконання потребує вловлювати маніпуляції, керувати стресом та конфліктами, читати поведінку опонентів, а найголовніше – пізнавати себе. Стратегія успіху випробовується не в моменти тріумфу, а в часи криз. Життєвий шлях успішної особистості – це завжди історія подолання спротиву. Акмеологічний підхід вчить сприймати невдачі не як фінал, а як корекцію шляху до вершини».

Результативним також вважаємо метод акмеограми, що дозволяє спроектувати індивідуальну траєкторію професійного росту шляхом побудови профілю ідеалу, діагностики «Я-реального» та програмування успіху. Мотиваційне поле професіогенези поглиблюють ситуаційні задачі, які моделюють різні варіанти можливого акмевибору. Продемонструємо кілька прикладів:

Задача 1: Юридичний відділ виявив системну помилку в договорах, що вже підписані з тисячами клієнтів, яким загрожують фінансові втрати. У Вашому розпорядженні 5 хвилин, щоб вирішити: написати заяву на звільнення «за власним бажанням» прямо зараз чи піти до генерального директора з планом компенсацій, знаючи, що вас можуть звинуватити у непрофесіоналізмі чи зловживанні службовим становищем.

Проведіть межу між особистим порятунком і професійним обов'язком перед тими, хто вам довірився?

Задача 2. Ви зіткнулися з відвертою агресією або тиском з боку опонента в судовому процесі чи під час переговорів. Ваша природна реакція – відповісти агресією, що призведе до конфлікту та програшу справи. Як трансформувати свій гнів у стратегічну виваженість? Як «перемогти не воюючи», використовуючи силу переконання та психологічну перевагу?

Задача 3: Ви талановитий молодий фахівець, який блискуче завершив навчання і прагне втілити свої знання у професійну діяльність. Ваші здібності відзначені керівництвом. Вам пропонують престижну посаду в державній структурі з високим посадовим окладом, службовим авто та перспективою швидкого кар'єрного росту. Батьки та друзі захоплені, вони вважають це вашим «щасливим квитком». Однак ви відчуваєте, що ця робота – суто бюрократична. Вона вимагатиме від вас підпорядкування жорсткій ієрархії, виконання наказів, які часто суперечать вашим внутрішнім переконанням, і повної відмови від власного творчого чи дослідницького пошуку. У вас є альтернатива: зайнятися незалежною практикою або соціальним проектом, який вас надихає, але не дає жодних гарантій стабільності та доходів на найближчі роки. Що ви втрачаєте в кожному з варіантів? Ким ви бачите себе через 10 років у кожному зі сценаріїв? Де ви відчуваєте справжню «вершину», а де – лише соціальну маску?

Отже, інтеграція акмеологічного змісту у підготовку майбутніх юристів докорінно змінює вектор їхнього професійного становлення: від зовнішнього накопичення знань до внутрішнього проектування особистісного «акме». Дисципліни гуманітарного спрямування перестають бути допоміжними і стають джерелом етичних та ціннісних орієнтирів. Через вивчення досвіду шістдесятників (В. Стуса, Л. Костенко та ін.) студенти засвоюють найвищі стандарти незламності та вірності принципам, що формує «іммунітет» проти професійного конформізму та моральної деформації. Завдяки акмеограмам та вирішенню ситуаційних задач, що моделюють реальні етичні конфлікти, студенти вчаться розрізняти соціальні атрибути успіху (посаду, оклад) та справжнє життєве призначення.

Акмеологічний підхід озброює юриста інструментами саморегуляції – здатністю трансформувати агресію у стратегічну виваженість і перетворювати стрес на ресурс для прийняття вольових рішень. Реалізація першої педагогічної умови забезпечує створення міцного мотиваційного фундаменту. Це гарантує, що майбутня професійна діяльність юриста буде не просто роботою, а усвідомленим шляхом до самореалізації, де критерієм успіху є не лише кар'єрний ріст, а й збереження людської гідності та служіння справедливості.

Друга педагогічна умова – забезпечення ціннісно-сислового ставлення до професії юриста – узгоджується з ціннісним етапом формувального експерименту, на якому відбувається процес трансформації зовнішніх професійних вимог у внутрішні особистісні переконання майбутнього правника. Він є критичним, оскільки закладає фундамент особистості. На цьому етапі здобувач вищої юридичної освіти перестає сприймати право лише як сукупність кодексів і законів і починає бачити в ньому інструмент реалізації справедливості, що передбачає знання етичних норм та розуміння власної соціальної місії, розвиток емпатії, почуття відповідальності та здатності до самооцінки власних вчинків крізь призму професійної етики, готовність діяти згідно з принципами верховенства права навіть у ситуаціях морального вибору або тиску. Цю позицію актуально відстоює В. В. Дудченко, наголошуючи на тому, що «право неможливо зрозуміти в належний спосіб, не усвідомивши його цілей, тому юрист має знати систему цінностей сучасного суспільства та використовувати право як засіб досягнення справедливості у межах цієї системи цінностей [4, с. 67].

Змістом експерименту на ціннісному етапі визначено вирішення етичних дилем, тренінги професійної ідентичності, аксіологізацію освітнього процесу. Найбільшу вагу на цьому етапі, на наш погляд, становить тренінг ціннісної підтримки, який ставить кожного учасника в ситуацію вибору, де немає однозначно правильної юридичної відповіді. Тренінг змушує зупинитися і проаналізувати власні дії, зокрема їх відповідність внутрішнім переконанням. Основна ціль тренінгу ціннісної підтримки, на думку О. Музики, «полягає

в тому, щоб, спираючись на реальний ціннісний досвід людини, використовуючи його як основу, реконструювати й актуалізувати ті суб'єктні цінності, які ведуть до розвитку професійних здібностей» [6, 43].

Для юриста це означає зрозуміти, що професійна честь і правова совість є набагато стабільнішими активами, ніж миттєва перемога, здобута шляхом маніпуляцій. Це створення внутрішнього орієнтиру, який не дозволить збитися з курсу в умовах корупції чи тиску. У такому вимірі доречними будуть питання-пастки, які має поставити психолог відповідно до професійної ситуації, а саме:

1. Що залишиться від моєї роботи, якщо не брати до уваги зарплату?

2. Яку цінність я захищаю, коли йду на конфлікт з керівництвом?

3. Чому у світі функцій смисл знайти неможливо, чи поділяєте думку про те, що він народжується лише у щирій зустрічі «Я» та «Ти»?

4. Чому, шукаючи смисл у лайках, ми потрапляємо у тупик?

5. Чи погоджуєтеся ви з тезою: Смисл з'являється там, де ми наважуємося зняти маску «приємної людини» і стати людиною справжньою – зі своїми слабкостями, гнівом і ширими переконаннями?

У контексті ціннісного тренінгу для юристів використання праць Д. Карнегі та Е. Шострома, які репрезентують протилежні полюси міжособистісної взаємодії, створює ідеальний майданчик для дискусії про маніпуляцію та актуалізацію, дозволяючи розмежувати «технічний успіх» (Д. Карнегі) та «особистісну цілісність» (Е. Шостром), що є критично важливим для формування професійної етики правника.

Доречним вважаємо метод продовження запитання як техніку глибокої рефлексії, яка дозволяє вийти за межі формальних відповідей і виявити справжні мотиви та ціннісні орієнтації особистості. Вона базується на послідовному розгортанні діалогу, де кожна наступна відповідь стає підґрунтям для нового, більш глибокого запитання. Наприклад:

Оберіть варіант, який найкраще відповідає вашому контексту для завершення фрази «Чому технологія успіху Д. Карнегі...»:

1....є «усміхненою пасткою»? Чи поділяєте ви думку Е. Шострома про те, що посмішка маніпулятора – це не прояв радості, а засіб зваблення, що створює ілюзію щирості, замінюючи справжню близькість відпрацьованими алгоритмами маніпуляції?

2....залишається актуальною? Чи не тому, що вона дає прості відповіді на складне питання соціального виживання в ієрархічному суспільстві, де форма важливіша за зміст?

3....є етично суперечливою? Наскільки припустимим є перетворення людської особистості на товар, а спілкування – на технологію продажу цього товару в сучасній юридичній практиці?

4....веде до внутрішньої порожнечі? Чи згодні ви, що постійна гра ролі «приємної людини» з часом позбавляє можливості розуміти власні справжні почуття та цінності?

5....програє глибинним смислам? Чому вона вчить, як подобатися всім, але виявляється безсилою навчити людину, як залишатися собою в моменти фатальних життєвих криз?

Намагаючись забезпечити ціннісно-смислове ставлення до професії юриста, апелюємо до мистецтва, що є предметом аналізу на заняттях з історії української та зарубіжної культури. Важливо підкреслити, що аксіологічна площина – це внутрішня ієрархія смислів, яка визначає вибір людини. Мистецтво впливає на цю площину не через логіку, а через катарсис (емоційне очищення). Коли ми споглядаємо твір, то не просто отримуємо інформацію, а переживаємо чужий досвід як власний. Мистецтво трансформує особистісну культуру з горизонтальної площини повсякденності, де провідним мотивом є гроші, статус, успіх будь-якою ціною, побут, споживання, у вертикальну (духовність, етика, сенс). Для юриста це критично важливо, оскільки без аксіологічного фундаменту право перетворюється на інструмент маніпуляції. Постійне зіткнення з негативними проявами людської природи змушує його надягати маску байдужості, яка захищає психіку, але блокує здатність до емпатії та катарсису. Аксіологічна вертикаль поєднує високі цінності із повсякденністю, що викликає страж-

дання. Мистецтво шляхом катарсису знімає соціальні маски, повертаючи у повсякденний обіг поняття професійної честі, совісті, смислотевих орієнтацій, що дозволяє юристу побудувати внутрішню ієрархію смислів.

У цьому вимірі доцільним є вивчення кінокейсів, оскільки кінематограф поєднує в собі візуальний образ, слово, музику та динаміку дії. Для юриста кіно – це віртуальна платформа етичних випробувань, де можна прожити тисячі життів і зробити сотні складних виборів без фатальних наслідків у реальності. Потужним маніфестом соціальної значущості юриспруденції є фільми на юридичну тематику: «12 розгніваних чоловіків» (1957), «Убити пересмішника» (1962), «Філадельфія» (1993), «Суддя» (2014), «Темні води» (2019) та ін. У них йдеться про те, що навіть одна людина (присяжний) шляхом критичного мислення може змінити хід правосуддя, що закон має захищати людину, навіть якщо її спосіб життя не схвалюється більшістю, що юрист не «грає роль» чесною людиною – він є чесною людиною. На ціннісному етапі це забезпечує стійкість до професійного вигорання та корупційних спокус. Так, під час перегляду фільму доцільно зупинити його у момент критичного вибору героя, запропонувавши студентам сформулювати власну стратегію захисту чи звинувачення. Доречно буде порівняти версію однієї й тієї ж справи в документальному та художньому кіно.

Значний вплив на розгортання ціннісної площини особистісної культури майбутнього юриста має написання есеїв на юридичну тематику. Цей процес переводить студента з позиції «пасивного споживача інформації» у позицію «активного творця власних смислів». Коли майбутній юрист пише есе про смертну кару, евтаназію або право на приватність, він змушений вийти за межі юридичної норми. Пропонуємо одну із тем для есеїстичної фабули: «Роль кінематографа як каталізатора трансформації особистісної культури».

Професія юриста традиційно асоціюється з суворими текстами законів, залами судових засідань, криміналістичною експертизою, строго оформленими папками документів. Проте за фасадом нормативних актів завжди стоїть людина – з її моральними дилемами,

упередженнями та цінностями. У цьому контексті кінематограф виступає не просто як розвага, а як потужний інструмент формування особистісної культури майбутнього правознавця, трансформуючи його виконавця закону на глибокого мислителя та гуманіста. Кіно дозволяє майбутньому юристу зазирнути за межі сухої юридичної техніки. Фільми ставлять питання, на які закон не завжди має однозначну відповідь. Класика на кшталт «Убити пересмішника» навчає, що законність і справедливість не завжди тотожні. Аттікус Фінч стає для студента-правника іконою професійної етики, демонструючи, що особиста мужність є невід'ємною частиною правової культури. Кінематограф занурює глядача в долі людей, які опинилися по інший бік правосуддя. Це руйнує стереотипи та виховує здатність бачити в кожній справі живу історію, а не лише номер у реєстрі. Екранне правосуддя – це часто інтелектуальний поєдинок. Спостерігаючи за логічними побудовами героїв у стрічках як «12 розгніваних чоловіків», майбутній юрист вчиться критично оцінювати докази (фільм демонструє, як сумнів може змінити хід історії та врятувати людське життя). Кінематограф часто випереджає час, порушуючи питання, які ще тільки стають актуальними для юриспруденції: від прав штучного інтелекту до біоетичних спорів. Кіно не дає готових інструкцій, але воно створює безпечний простір для «проживання» кризових ситуацій. Це своєрідний симулятор, де майбутній адвокат чи суддя може перевірити свою реакцію на корупційний тиск, конфлікт інтересів або необхідність захищати «непопулярного» клієнта.

Кінематограф є каталізатором, що пришвидшує перетворення студента на зрілу особистість. Він наповнює юридичну освіту живими сенсами, перетворюючи знання кодексів на правову культуру. Завдяки кіно юрист майбутнього вчиться бути не лише експертом, а й хранителем людської гідності, здатним бачити за літерою закону – дух справедливості. Кінематограф створює візуальні та сенсорні образи того, як має виглядати гідність. Образ судді, адвоката чи прокурора в кіно часто стає професійним ідеалом. Величні зали суду, ритуали правосуддя, про-

мови, що змінюють історію – це формує повагу до самої ідеї Права. Усвідомлення сакральності фаху, яке дозволяє сприймати роботу юриста не як ремесло, а як мистецтво.

Головним досягненням ціннісного етапу є успішна трансформація формальних норм (законів, кодексів етики) у внутрішні імперативи особистості. Юрист починає діяти згідно з принципами справедливості не через страх перед санкціями, а через неможливість поступитися власними переконаннями. Цей етап стверджує ідею про те, лише тоді, коли правові цінності стають особистісними смислами, майбутній фахівець стає здатним не просто «надавати юридичні послуги», а здійснювати правосуддя та захищати гідність людини в будь-яких обставинах.

Комунікаційний етап формувального експерименту у нашому дослідженні узгоджується із третьою педагогічною умовою – залучення майбутніх юристів до правопросвітницької та соціально-комунікативної діяльності в юридичних клініках. Роль юридичних клінік у системі професійної юридичної освіти є незаперечною. Під певним ракурсом цю проблему висвітлювали: О. Аксьонова, О. Ващук, А. Галай, Р. Гентош, М. Дулеба, В. Журавський, О. Копиленко, Т. Фігель, І. Юркевич та ін.

Так, у працях І. Юркевич юридична клініка постає «найбільш дієвим інструментом набуття практичних навичок студентами юридичних факультетів» [8, с. 133]. Про те, що клініка сприяє доступу до правосуддя пише італійський науковець Е. Santoro, вбачаючи в її організації передусім «лабораторію для студентів, щоб навчитися використовувати юридичну фантазію і щоб перетворити приватні проблеми маргіналізованих людей на позови, котрі можна подати до судді» [9, с. 2]. Натомість М. Василенко розглядає діяльність клініки як середовище для втілення теоретичних знань у конкретних життєвих ситуаціях [2]. Водночас В. Молдован та Р. Кацавець висловлюють переконання в тому, що юридична клініка сприяє розвитку навичок спілкування, аналізу інформації та методам психологічного впливу, які необхідні в повсякденній роботі юриста-професіонала [5, с. 88]. До таких методів відносимо насамперед інтерв'ювання, що

є фундаментом первинної взаємодії юриста з клієнтом. На цьому етапі консультант не лише збирає фактичні дані про обставини справи, а й здійснює комплексний аналіз: ідентифікує приховані інтереси сторони, оцінює її психоемоційний стан та суб'єктивне бачення ситуації. Фактично, це процес верифікації інформації, що дозволяє сформулювати первинну правову кваліфікацію проблеми та окреслити межі майбутнього спору. Під час інтерв'ювання консультант закладає фундамент майбутньої співпраці. Його головне завдання – справити позитивне враження та довести свою професійну здатність захистити інтереси клієнта. Зауважимо, що формування особистісної культури майбутнього правника починається з опанування мистецтва інтерв'ювання. На цьому етапі консультант не лише збирає фактичні дані, а й здійснює комплексний аналіз: ідентифікує приховані інтереси сторони, оцінює її психоемоційний стан та суб'єктивне бачення ситуації. Фактично, це процес верифікації інформації, що дозволяє сформувати первинну правову кваліфікацію проблеми.

Первинна бесіда є визначальною для формування професійного іміджу юриста. Саме тут фахівець має продемонструвати свою компетентність та побудувати атмосферу взаємної довіри та поваги, зняти будь-які комунікативні бар'єри, підтримати клієнта у визначенні його правової позиції.

Специфічній трансформації комунікативних навичок потребує консультування як наступний етап професійної комунікації. Його завданням стає трансляція правових аспектів мовою, доступною для клієнта. Як зазначає Ш. Давлатов, «роз'яснюючи правові питання клієнту, студент-консультант повинен уміти залучити його в діалог, а в процесі бесіди перевірити, чи правильно клієнт розуміє його пояснення, з'ясувати, яким із пропонованих варіантів рішення віддає перевагу» [3, с. 24]

Своєрідною відповіддю на виклик підготовки фахівця, здатного не лише знати букву закону, а й володіти високим рівнем особистісної культури в умовах динамічної комунікації, є впровадження імерсивних технологій (VR/AR), які дозволяють створити безпечно, контрольоване середовище для реалізації про-

фесійного досвіду, де психологічні аспекти інтерв'ювання та консультування стають об'єктом практичного відпрацювання, а не лише теоретичного аналізу. Шляхом занурення у віртуальну реальність вони відчуття фізичної присутності користувача в штучно створеному середовищі, змінюючи сприйняття реальності та об'єднуючи фізичний світ із цифровим або повністю замінюючи його віртуальним. До переваг імерсивних технологій Л. Бойко відносить: «створення ефекту присутності, що підвищує зацікавленість і ефективність навчання; можливість взаємодіяти з віртуальними об'єктами; наочне представлення складних концепцій; можливість отримати доступ до інформації та досвіду, які в реальному світі можуть бути недоступні» [1, с. 46]. Імерсивні симуляції дозволяють студенту відпрацювати перехід від пасивного слухача до активного консультанта. Важливо, що існують Спеціалізовані VR-платформи для юристів, на яких студенти можуть опинитися в залі суду Нюрнберзького процесу, що сприятиме глибокому проживанню теми. Кардинально змінює підхід до аналізу справ віртуальна візуалізація доказів, наявність голограм учасників судового процесу, точна цифрова копія локації, де суддя або свідки можуть «пройтися» місцем події у VR-шоломі. Отже, реалізація комунікаційного етапу через поєднання традиційної клінічної практики та інноваційних імерсивних технологій дозволяє сформувати юриста нового типу – фахівця, який володіє не лише «буквою закону», а й високим рівнем особистісної культури, здатної забезпечити ефективну гуманістичну взаємодію у соціумі.

Висновки. Узагальнюючи результати реалізації формувального етапу педагогічного експерименту, ми дійшли висновку, що формування особистісної культури майбутніх

юристів в акмеологічному дискурсі є цілісним, багаторівневим процесом, успішність якого зумовлена послідовним упровадженням трьох визначених педагогічних умов.

На мотиваційному етапі реалізація першої умови – *інтеграція акмеологічного змісту у професійну підготовку* — дозволила змістити вектор навчання з пасивного накопичення знань на внутрішнє самопроєктування професійного «акме». Використання методу біографічного моделювання (на прикладі шістдесятників) та розробка акмеограм забезпечили трансформацію зовнішніх вимог професії у внутрішні стратегії успіху, де невдачі сприймаються не як фінал, а як ресурс для корекції шляху до вершини майстерності.

На ціннісному етапі, що відповідає другій педагогічній умові – *забезпечення ціннісно-смислового ставлення до професії*, було досягнуто глибокої трансформації етичних норм у внутрішні імперативи особистості. Завдяки впровадженню тренінгів ціннісної підтримки, вирішенню етичних дилем та аналізу кінокейсів, студенти навчилися розрізняти соціальні атрибути успіху та справжнє життєве призначення. Мистецтво в цьому контексті виступило як вертикальна аксіологічна вісь, що допомагає майбутньому правнику зберігати емпатію та протистояти професійній деформації.

На комунікаційному етапі реалізація третьої умови – *залучення майбутніх юристів до діяльності в юридичних клініках* – забезпечила перехід від теоретичного моделювання до реальної соціально-правової практики. Опанування мистецтва інтерв'ювання та консультування у поєднанні з інноваційними імерсивними технологіями (VR/AR) дозволило студентам відпрацювати складні навички професійної взаємодії в безпечному цифровому середовищі та в умовах безпосередньої допомоги клієнтам.

Список використаних джерел

1. Бойко Л. К. Використання імерсивних технологій в освітньому процесі. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : матеріали VII Міжнародної конференції (14 листопада 2024 року). К. : Видавництво Ліра-К, 2025. С. 43–46.
2. Василенко М. С. Проблеми правового регулювання ефективної діяльності юридичних клінік в Україні. *Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка*. 2011. Вип. 2. С. 190–197.
3. Давлатов Ш. Б. Взаємодія консультанта юридичної клініки з клієнтом під час первинного інтерв'ювання: юридично-психологічний аспект. *Правова позиція*. 2021. № 4 (33). С. 21–25

4. Дудченко В. В. До питання щодо перспектив розвитку українського права. *Право XXI століття: становлення та перспективи розвитку*: зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. «Другі Прибузькі юридичні читання». Миколаїв, 24–25–26 листопада 2006 р. С. 67.
5. Молдован В. В., Кацавець Р. С. Юридична клініка: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2007. 224 с.
6. Музика О. Л. Тренінг ціннісної підтримки професійного становлення психологів. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. К. : Ніжин : Вид-во НДУ ; ДС «Міланік», 2007. Т. 10, вип. 1. С. 42–44.
7. **Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття** : монографія / В. О. Огнев'юк, В. М. Гладкова, Я. С. Фруктова та ін. ; редкол.: В. О. Огнев'юк (голова) та ін. К. : Інтерсервіс, 2019. 206 с.
8. Юркевич І. В. Роль юридичних клінік у підготовці професійних юристів. *Актуальні проблеми правознавства*. 2020. № 2 (22). С. 131–135.
9. Santoro E. Private Troubles and Legal Imagination: Legal Clinics a radical view. *Revista De Estudos Constitucionais Hermeneutica E Teoria Do Direito-Rechtd*. 2020. № 12 (1). Pp. 2–22.

References

1. Boiko, L. K. (2025). Vykorystannia imersyvykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi [Using immersive technologies in the educational process]. In *Aktualni problemy osvitnoho protsesu v konteksti yevropeiskoho vyboru Ukrainy: materialy VII Mizhnarodnoi konferentsii (14 lystopada 2024 roku)* (pp. 43–46). Vydavnytstvo Lira-K. [in Ukrainian].
2. Vasylenko, M. Ye. (2011). Problemy pravovoho rehuliuвання efektyvnoi diialnosti yurydychnykh klinik v Ukraini [Problems of legal regulation of effective activity of legal clinics in Ukraine]. *Visnyk Luhanskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav imeni E. O. Didorenka – Bulletin of Luhansk State University of Internal Affairs named after E.O. Didorenko*, 2, 190–197. [in Ukrainian].
3. Davlatov, Sh. B. (2021). Vzaiemodiia konsultanta yurydychnoi kliniki z kliientom pid chas pervynnoho interv'iuвання: yurydychno-psykholohichnyi aspekt [Interaction of a legal clinic consultant with a client during the initial interview: legal and psychological aspect]. *Pravova pozytsiia – Legal Position*, 4, 21–25. [in Ukrainian].
4. Dudchenko, V. V. (2006). Do pytannia shchodo perspektyv rozvytku ukrainskoho prava [On the issue of prospects for the development of Ukrainian law]. In *Pravo XXI stolittia: stanovlennia ta perspektyvy rozvytku*: zb. nauk. prats mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Druhi Prybuzki yurydychni chytannia». P. 67. [in Ukrainian].
5. Moldovan, V. V., & Katsavets, R. S. (2007). Yurydychna klinika: Navch. pos. [Legal clinic: Study guide]. Tsentr uchbovoi literatury. P. 224. [in Ukrainian].
6. Muzyka, O. L. (2007). Treninh tsinnisnoi pidtrymky profesiinoho stanovlennia psykholohiv [Training of value support for the professional development of psychologists]. In S. D. Maksymenko & M. V. Papucha (Eds.), *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia – Actual Problems of Psychology: Psychology of Learning. Genetic Psychology. Medical Psychology*, 10 (1), 42–44. [in Ukrainian].
7. Ohneviuk, V. O., Hladkova, V. M., Fruktova, Ya. S., et al. (2019). Fundamentalna akmeolohiia – nauka XXI stolittia: monohrafiia [Fundamental acmeology – the science of the 21st century: a monograph]. Interservis. P.206.
8. Yurkevych, I. V. (2020). Rol yurydychnykh klinik u pidhotovtsi profesiinykh yurystiv [The role of legal clinics in the training of professional lawyers]. *Aktualni problemy pravoznavstva – Actual Problems of Law*, (2), 131–135. [in English].
9. Santoro, E. (2020). Private Troubles and Legal Imagination: Legal Clinics a radical view. *Revista De Estudos Constitucionais Hermeneutica E Teoria Do Direito-Rechtd*, 12(1), 2–22.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ІННОВАЦІЙНО-ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Большая О. В.

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної майстерності
та менеджменту імені І. А. Зязюна

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0003-0543-5196

Інноваційно-проектна діяльність у сучасній освіті є головним механізмом комплексного оновлення освітнього процесу, що охоплює зміст навчання, педагогічні технології та організаційні моделі функціонування закладів освіти. Вона інтегрує теоретичне обґрунтування, практичне впровадження та оцінку результатів, що забезпечує підвищення якості освітніх послуг та їх відповідність сучасним соціально-економічним і професійним вимогам. Основою цієї діяльності є системне проектування освітніх програм, технологій і навчальних середовищ, що включає окреслення проблем, визначення цілей, структурування етапів реалізації, ресурсне планування та контроль досягнутих результатів. У межах педагогічної інноватики досліджується формування новацій, їхнє освоєння та практична реалізація. Інноваційний процес передбачає ініціювання ідеї, її проектування, впровадження, поширення та інституалізацію у практиці закладів освіти. Педагогічне проектування розглядається як науково обґрунтований процес конструювання освітніх моделей, спрямований на оптимізацію змісту, технологій і результатів навчання. Розробка та експертна оцінка педагогічних технологій здійснюється за критеріями новизни, результативності та міждисциплінарності, що гарантує наукову обґрунтованість, структурну узгодженість та відтворюваність ефекту. Інноваційні проекти сприяють модернізації навчальних технологій, обладнання, методичного забезпечення та цифрових освітніх середовищ, інтеграції освіти з наукою та виробництвом, розвитку компетентностей, актуальних для сучасного професійного середовища. Проектна технологія стимулює навчальну мотивацію, формує командні навички, відповідальність і критичне мислення. У умовах обмеженого фінансування модернізаційні інновації забезпечують ефективне використання ресурсів, тоді як трансформаційні ініціативи – стратегічні зміни в освітньому процесі.

Ключові слова: інноваційно-проектна діяльність, педагогічне проектування, освітні технології, інновації в освіті, модернізація освітнього процесу.

Bolshaia O. V. Innovation and project-based activities in the modern education system

Innovative project activity in modern education is the main mechanism of comprehensive renewal of the educational process, which covers the content of education, pedagogical technologies and organizational models of the functioning of educational institutions. It integrates theoretical justification, practical implementation and evaluation of results, which ensures the improvement of the quality of educational services and their compliance with modern socio-economic and professional requirements. The basis of this activity is the systematic design of educational programs, technologies, and educational environments, which includes problem delineation, definition of goals, structuring of implementation stages, resource planning, and control of achieved results. The formation of innovations, their development and practical implementation are investigated within the framework of pedagogical innovation. The innovative process involves the initiation of an idea, its design, implementation, dissemination and institutionalization in the practice of educational institutions. Pedagogical design is considered as a scientifically based process of constructing educational models aimed at optimizing content, technologies and learning outcomes. The development and expert assessment of pedagogical technologies is carried out according to the criteria of novelty, effectiveness and interdisciplinary nature, which guarantees scientific validity, structural coherence and reproducibility of the effect. Innovative projects contribute to the modernization of educational technologies, equipment, methodological support and digital educational environments, the integration of education with science and production, the development of competencies relevant for the modern professional environment. Project technology stimulates educational motivation, forms team

skills, responsibility and critical thinking. In the context of limited funding, modernization innovations ensure the efficient use of resources, while transformational initiatives are strategic changes in the educational process.

Keywords: *innovative project activity, pedagogical design, educational technologies, innovations in education, modernization of the educational process.*

Вступ. Інноваційно-проектна діяльність у сучасній освіті є важливим інструментом системного оновлення освітнього процесу, що охоплює зміст навчання, педагогічні технології та організаційні моделі функціонування закладів освіти. Вона передбачає створення, теоретичне обґрунтування та практичне впровадження нових рішень у форматі проєктів, спрямованих на підвищення якості освітніх послуг та їх відповідності соціально-економічним потребам. Цей процес включає виявлення проблеми, формулювання цілей, структурування етапів реалізації, ресурсне забезпечення, моніторинг і оцінювання результатів, інтегруючи наукові концепції, управлінські підходи та практичний педагогічний досвід. Інновації в освіті розглядаються як безперервний процес, що забезпечує оновлення цілей, змісту та форм взаємодії учасників освітнього процесу. Педагогічне проєктування, у цьому контексті, є науково обґрунтованим процесом створення та впровадження освітніх моделей і технологій, орієнтованих на оптимізацію навчального процесу та досягнення прогнозованих результатів. Інноваційний проєкт виступає механізмом реалізації таких змін, включаючи розробку та модернізацію навчальних технологій, обладнання, методичного забезпечення, цифрових ресурсів і структурних рішень, а також підготовку фахівців, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. Особливе значення мають міжнародні та регіональні ініціативи, зокрема програми академічної мобільності та підтримки інноваційної діяльності, які сприяють інтеграції освіти, науки та виробництва. В умовах обмеженого фінансування модернізаційні інновації дозволяють ефективно використовувати наявні ресурси, тоді як трансформаційні зміни формують нове дослідницьке середовище та стимулюють розвиток критичного мислення, творчих і практичних компетентностей здобувачів освіти.

Методи та методики дослідження. У статті дослідження інноваційно-проектної

діяльності здійснено за допомогою аналізу наукових джерел, порівняння теоретичних підходів і системного узагальнення педагогічних практик. Для оцінки ефективності освітніх інновацій застосовувалися методи педагогічного проєктування, структурування освітніх програм та аналізу результатів їх впровадження.

Результати та дискусії. Інноваційно-проектна діяльність у сучасній освіті є інструментом цілеспрямованого оновлення змісту навчання, педагогічних технологій та організаційних моделей функціонування освітнього процесу. Вона охоплює створення, теоретичне обґрунтування та впровадження нових рішень у форматі проєктів, орієнтованих на підвищення якості освітніх послуг і їх узгодження з актуальними соціально-економічними запитами.

Зміст цієї діяльності полягає в системному розробленні та впровадженні освітніх програм, технологій і середовищ, які забезпечують досягнення запланованих результатів навчання. Вона передбачає виявлення проблеми, постановку цілей, структурування етапів реалізації, ресурсне планування, постійний контроль і оцінювання досягнутих результатів. У межах такого підходу поєднуються наукові концепції, управлінські механізми та практичний педагогічний досвід.

У сучасних умовах інноваційно-проектна діяльність виконує функції оновлення освітньої системи, її адаптації до глобальних трансформацій, інтеграції освіти з науковою та виробничою сферами, а також прогнозування майбутніх вимог до професійної підготовки. Для закладів освіти вона є засобом зміцнення позицій на ринку освітніх послуг, розширення співпраці з партнерами та формування інноваційного середовища. Результативність цієї діяльності визначається рівнем управлінської організації, ресурсним забезпеченням та готовністю педагогічного колективу до системних змін.

Поняття «інновація» походить від латинського *novatio* – оновлення та префікса *in* – у,

що вказує на введення нового. У науковому тлумаченні воно поєднує дві складові – ідею та процес її практичної реалізації. Спершу термін використовувався у XIX столітті для позначення культурних запозичень, а з середини XX століття став предметом системного педагогічного аналізу. У сучасній педагогіці інновацію розглядають як оновлення й упровадження нових або вдосконалених технологій, процес створення й поширення нововведень, а також як результат творчої діяльності, що підвищує якість освітньої та управлінської практики. Інновації класифікують за сферою застосування (освітні, управлінські, виховні), масштабом змін (локальні, системні), характером перетворень і джерелом виникнення. У контексті освіти інновація означає цілеспрямоване оновлення цілей, змісту, методів і форм взаємодії учасників освітнього процесу. Вона може бути результатом спеціального проектування або педагогічної ініціативи та охоплює нові теоретичні підходи, технології й моделі досвіду, готові до впровадження. Професійна інноватика як наукова галузь досліджує закономірності створення та реалізації нової освітньої практики [6].

Інновації в освіті розглядаються не лише як результат упровадження нових ідей задля досягнення якісних змін і отримання соціального, економічного, науково-технічного чи іншого ефекту, а й як безперервний процес оновлення освітньої системи. У межах педагогічної інноватики досліджуються три взаємопов'язані складники інноваційного процесу: створення новації, її освоєння та практична реалізація. Інноваційний освітній процес охоплює ініціювання нової ідеї, її проектування, упровадження, поширення та закріплення в практиці. Сукупність послідовних організаційних дій формує життєвий цикл освітньої інновації, який передбачає: генерування інноваційної ідеї; розроблення проекту; експертне оцінювання; отримання дозволу та проведення експерименту на відповідному рівні; аналіз його результатів; апробацію; повторну експертизу; практичне освоєння; поширення та інституалізацію інновації як складника освітнього стандарту [8].

У науковому дискурсі педагогічне проектування розглядається як цілеспрямована профе-

сійна діяльність педагога аналітико-прогностичного характеру, що передбачає визначення освітньої проблеми, формулювання мети, моделювання змісту, форм, методів і засобів навчання, прогнозування очікуваних результатів та оцінювання їх ефективності. Воно спрямоване на створення або оновлення педагогічних систем, технологій і організаційних форм взаємодії учасників освітнього процесу. Предметом такого проектування є розроблення моделей освітніх процесів і середовищ, які забезпечують підвищення якості та результативності навчання. Отже, педагогічне проектування доцільно трактувати як науково обґрунтований процес конструювання й упровадження освітніх моделей, орієнтований на оптимізацію змісту, технологій і результатів освіти відповідно до визначених цілей та конкретних умов функціонування закладу освіти [5].

Розроблення та експертне оцінювання педагогічних технологій потребує чітких критеріїв, що засвідчують їх новизну та результативність. Насамперед ідеться про наявність обґрунтованої методологічної основи і цілісної теоретичної концепції побудови освітнього процесу. Суттєве значення має міждисциплінарне поєднання знань, яке передбачає використання досягнень філософії, психології, соціології, педагогіки та суміжних наук для забезпечення наукової обґрунтованості технології та системна організація її компонентів, узгодженість структури та змісту, гарантованість досягнення запланованих результатів за раціонального використання ресурсів, а також відтворюваність ефекту в практиці різних педагогів. Ознаками якісної технології є чітке формулювання освітніх цілей як очікуваних позитивних змін у розвитку здобувачів освіти, здатність до адаптації в нових умовах, можливість реалізації різними способами, передбачення важливих етапів діяльності з одночасним збереженням простору для творчості. Вона має бути особистісно зорієнтованою, враховувати індивідуальні потреби й потенціал здобувачів освіти та передбачати використання сучасних засобів і методів, що стимулюють пізнавальну активність. Структурно педагогічна технологія охоплює три взаємопов'язані блоки: концептуальний

(теоретичне підґрунтя та стратегія), змістово-цільовий (визначення мети й наповнення діяльності) та організаційно-процесуальний (механізми реалізації). Педагогічне проектування є механізмом ініціювання та розвитку інноваційної діяльності викладача [3].

Інноваційний проект виступає ключовим інструментом реалізації інноваційної діяльності та політики вищого навчального закладу, забезпечуючи створення конкретних нових продуктів або послуг у межах повного інноваційного циклу. Сучасне трактування проекту визначає його як механізм змін у навколишньому середовищі. В освітньому контексті інноваційний проект спрямований на розробку або модернізацію навчальних технологій, обладнання, методичного забезпечення, засобів інформатизації, структурних та інфраструктурних рішень, а також на підготовку фахівців, необхідних ринку праці. Наукові інноваційні проекти, у свою чергу, орієнтовані на створення або вдосконалення науково-технічної продукції, технологій чи послуг. Головними ознаками інноваційного проекту є наявність кінцевого продукту або послуги, можливість їх тиражування іншими закладами чи організаціями та оформлення результатів як об'єктів інтелектуальної власності відповідно до законодавства України. Повний інноваційний цикл включає фундаментальні та пошукові дослідження, стратегічні маркетингові та прикладні дослідження, розробку документації та дослідних зразків, організацію виробництва, ліцензування і сертифікацію, серійне виробництво та тиражування, реалізацію продукції чи послуг і трансфер технологій. Для університетів реалізація інноваційного проекту передбачає забезпечення доступу до якісної освіти міжнародного рівня, впровадження принципу «освіта без кордонів» із використанням e-Learning та різномірних програм для всіх вікових категорій, розвиток експорту освіти, інвестування в підвищення кваліфікації викладачів і їх ознайомлення з новітніми педагогічними технологіями, розширення професійної компетенції здобувачів освіти через додаткові курси з урахуванням потреб роботодавців, встановлення партнерських зв'язків із підприємствами для спільного формування змісту навчальних програм

та використання мережевих технологій для підвищення національного рейтингу та міжнародного статусу університету [7].

Під час створення і реалізації інноваційних проектів у закладах вищої освіти доцільно спиратися на положення системного аналізу, розглядаючи проектування як цілісно організований процес із чітко визначеними етапами, операціями та чинниками впливу. Такий підхід орієнтує на пошук практичних рішень конкретних проблем, що виникають у ході впровадження інновацій. Інноваційний проект у цьому контексті постає як упорядкована система, у якій взаємопов'язані мета, ресурси, інформаційна підтримка, послідовність дій та механізми їх координації. Важливим складником є інформаційне забезпечення, яке охоплює зміст відомостей про інновацію та стадії її реалізації, технології опрацювання інформації (пошук, аналіз, збереження, передавання) і налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками проекту. Застосування синергетичного підходу акцентує увагу на командній взаємодії та здатності колективу адаптуватися до змін у процесі проектно-ї діяльності. Йдеться про виявлення проблем в управлінні і комунікації, своєчасне їх коригування та розвиток потенціалу учасників інноваційного проекту та їхньої готовності до нововведень, самоорганізації та управління змінами. У практиці закладу освіти це сприяє децентралізації управління, формуванню гнучких робочих груп відповідно до функціональних завдань і реалізації принципів відкритості, багаторівневості та нелінійного розвитку. Поєднання окремих елементів у цілісну систему забезпечує появу нових можливостей і ресурсів, що зумовлює якісні зміни в діяльності закладу освіти незалежно від простого нарощування кількісних показників [2].

Інноваційно-проектна діяльність у сучасній освіті реалізується через розроблення й упровадження нових освітніх програм, міждисциплінарних курсів і спеціалізованих модулів, що відповідають актуальним вимогам ринку праці та професійним стандартам. Вона охоплює модернізацію педагогічних технологій, зокрема впровадження компетентного, проектного, проблемно-орієнтованого та дуального навчання. Важливим напрямом

є створення цифрового освітнього середовища, розроблення електронних ресурсів і використання дистанційних форм навчання. Велике значення мають спільні проекти закладів освіти з підприємствами та науковими установами, що сприяють інтеграції освіти, науки та виробництва, а також формуванню практикоорієнтованих компетентностей здобувачів освіти. Інноваційно-проектна діяльність також передбачає підвищення кваліфікації педагогічних працівників, упровадження систем внутрішнього забезпечення якості освіти, стратегічне планування розвитку закладу та реалізацію соціально-освітніх ініціатив, зокрема інклюзивних і громадянських програм. У сукупності ці напрями забезпечують системне оновлення освітнього процесу та підвищення його результативності.

Проектна технологія є формою реалізації проблемного навчання: викладач окреслює завдання й очікувані результати, а студенти самостійно планують етапи роботи, добирають способи розв'язання, аналізують і коригують власну діяльність. Такий підхід підсилює навчальну мотивацію, має особистісну спрямованість і поєднує різні дидактичні методи – від самостійної та групової роботи до дискусій і рольових ігор. Він сприяє розвитку когнітивних, емоційних і практичних умінь, забезпечує навчання через реальний досвід. Організація проектної діяльності потребує ретельної підготовки: формування бази тем різної складності, урахування індивідуальних можливостей здобувачів освіти, надання їм права вибору теми та форми роботи. Обов'язковими є наявність актуальної проблеми, дослідницький характер діяльності, поетапне планування, захист результатів і можливість їх практичного застосування. Завдання викладача полягає у консультуванні, координації, інформаційній підтримці та забезпеченні постійного зворотного зв'язку. Проекти можуть мати ігровий, дослідницький, інформаційний, творчий, технологічний або практикоорієнтований зміст. У процесі спільної роботи формуються навички командної взаємодії, відповідальності, самоорганізації та критичного аналізу результатів діяльності [4].

Інновації, спрямовані на модернізацію закладів вищої освіти, зосереджені на оновленні науково-методичного забезпечення

та підвищенні якості освіти в межах традиційної, переважно репродуктивної моделі навчання. Їх основою є технологічний підхід, який передбачає системну передачу знань і формування в здобувачів умінь діяти за зразком, забезпечуючи стабільні результати навчання. Натомість інновації трансформаційного типу орієнтовані на глибоку перебудову освітнього процесу та перетворення його на дослідницьке середовище. Вони базуються на пошуковому підході, активній співпраці викладачів і студентів, розвитку самостійного здобуття знань, творчого мислення та здатності застосовувати набуті компетентності в нових умовах. В умовах воєнного та повоєнного періоду обидва напрями мають особливу вагу через обмежене державне фінансування. Модернізаційні інновації дають змогу ефективно використовувати наявні ресурси, тоді як трансформаційні потребують більших вкладень, але забезпечують стратегічні зміни. Прикладом міжнародної підтримки є програма Erasmus+, що сприяє академічній мобільності та співпраці з європейськими університетами. На регіональному рівні інноваційні проекти підтримуються, зокрема, у Львівська область. Пріоритетними залишаються напрями розвитку новітніх технологій у медицині, будівництві, промисловості та сфері безпеки [1].

Висновки. Інноваційно-проектна діяльність є ефективним засобом модернізації освітнього процесу, забезпечуючи системне оновлення змісту, технологій та організаційних моделей функціонування закладів освіти. Вона поєднує науково-теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію та оцінювання результатів, що дозволяє підвищити якість освіти і забезпечити її відповідність соціально-економічним та професійним вимогам. Інновації оптимізують використання наявних ресурсів та підвищують ефективність традиційних освітніх процесів, тоді як трансформаційні ініціативи створюють умови для дослідницької, творчої та практикоорієнтованої діяльності здобувачів освіти і педагогів. Інтеграція освіти з виробництвом, розвиток цифрового середовища та міжнародна співпраця сприяють формуванню компетентностей, необхідних у сучасному професійному середовищі. Застосування проектних технологій

стимулює мотивацію здобувачів освіти, формує навички командної роботи, відповідальності та критичного мислення. Інноваційно-проектна діяльність стає не лише механізмом підвищення конкурентоспроможності закладів освіти, а й фактором розвитку педагогічної

культури, системного планування та стратегічного оновлення освітнього середовища. В умовах сучасних викликів вона є важливим засобом забезпечення стійкого розвитку та адаптації освітньої системи до потреб суспільства та ринку праці.

Список використаних джерел

1. Гораш К. Інноваційна діяльність як пріоритетний напрям розвитку закладу вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 1 (23). URL: <https://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/242/206> (дата звернення: 23.02.2026).
2. Гораш К., Семенишена Р. Наукові підходи до інноваційного проектування у системі професійної підготовки фахівців. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. Вип. 1. URL: <https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/download/339/300/657> (дата звернення: 22.02.2026).
3. Коновальчук І. Проектування інноваційних педагогічних технологій. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/7692/97/> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Косович О. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 22. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5d030122-fab9-402a-be3f-d4a1ecb1901d/content> (дата звернення: 23.02.2026).
5. Починкова М., Бадер С., Курило В. Педагогічне проектування технології формування критичного мислення громадян. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83. Т. 1. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_1/13.pdf (дата звернення: 18.02.2026).
6. Ребуха Л. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content> (дата звернення: 18.02.2026).
7. Стрілковська Н. Інноваційний проект як форма реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 1 (25). URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/ff4485fc-a955-4724-a74f-866798121bd6/content> (дата звернення: 20.02.2026).
8. Шитікова Л., Змикало О., Пуліна Т. Інноваційна діяльність в освіті: сутність та вектори розвитку. *Управління змінами та інновації*. 2024. № 9. URL: <https://cmi.politehnica.zp.ua/index.php/journal/article/download/125/118> (дата звернення: 18.02.2026).

References

1. Horash, K. (2023). Innovatsiina diialnist yak priorytetnyi napriam rozvytku zakladu vyshchoi osvity [Innovative activity as a priority direction of higher education institution development]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 1(23)*. Retrieved February 23, 2026, from <https://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/242/206> [in Ukrainian].
2. Horash, K., & Semenyshena, R. (2025). Naukovi pidkhody do innovatsiinoho proiektuvannia u systemi profesiinoyi pidhotovky fakhivtsiv [Scientific approaches to innovative design in the system of professional training of specialists]. *Profesijno-prykładni dydaktyky – Professional Applied Didactics, 1*. Retrieved February 22, 2026, from <https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/download/339/300/657> [in Ukrainian].
3. Konovalchuk, I. (n.d.). Proiektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Design of innovative pedagogical technologies]. Retrieved February 20, 2026, from <https://studentam.net.ua/content/view/7692/97/> [in Ukrainian].
4. Kosovych, O. (n.d.). Proiektna diialnist yak odna z form innovatsiinykh metodychnykh tekhnolohii navchannia [Project activity as a form of innovative teaching technologies]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia “Pedahohika, sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, Social Work, 22*. Retrieved February 23, 2026, from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5d030122-fab9-402a-be3f-d4a1ecb1901d/content> [in Ukrainian].
5. Pochynkova, M., Bader, S., & Kurylo, V. (2025). Pedahohichne proiektuvannia tekhnolohii formuvannia krytychnoho myslennia hromadian [Pedagogical design of technologies for developing critical thinking of citizens]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 83(1)*. Retrieved February 18, 2026, from https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_1/13.pdf [in Ukrainian].
6. Rebukha, L. (2022). Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity [Innovative learning technologies in the context of modern education modernization]. Ternopil: ZUNU. Retrieved February 18,

- 2026, from <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content> [in Ukrainian].
7. Strilkovska, N. (2009). Innovatsiyni proiekt yak forma realizatsii innovatsiinoi polityky vyshchoho navchalnoho zakladu [Innovative project as a form of implementation of innovation policy in higher education institutions]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika – Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1(25). Retrieved February 20, 2026, from <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/ff4485fc-a955-4724-a74f-866798121bd6/content> [in Ukrainian].
 8. Shytikova, L., Zmykalo, O., & Pulina, T. (2024). Innovatsiina diialnist v osviti: sutnist ta vektory rozvytku [Innovative activity in education: essence and development vectors]. *Upravlinnia zminamy ta innovatsii – Change Management and Innovation*, 9. Retrieved from <https://cmi.politehnica.zp.ua/index.php/journal/article/download/125/118> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Борідко О. Р.

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

У сучасній системі вищої освіти розвиток критичного мислення студентів є однією з ключових цілей навчального процесу. Критичне мислення сприяє формуванню здатності аналізувати інформацію, оцінювати аргументи та приймати обґрунтовані рішення, що є необхідними навичками для професійної діяльності та соціальної взаємодії в умовах інформаційного суспільства. Одним з ефективних засобів розвитку цих компетенцій виступає академічне письмо, яке передбачає систематичну роботу з текстом, логічне структурування думок та аргументацію позицій.

Академічне письмо не лише формує навички формулювання ідей, але й стимулює аналітичне та рефлексивне мислення студентів. Процес створення наукового тексту вимагає від студентів критичного підходу до джерел інформації, оцінювання достовірності даних та здатності вибудовувати власні аргументи на основі доказів. Таким чином, навчання академічного письма не обмежується опануванням техніки написання, а виступає інтегративним інструментом розвитку мисленнєвих і комунікативних компетенцій, що є фундаментальними для академічної та професійної успішності.

Отже, дослідження взаємозв'язку між академічним письмом і розвитком критичного мислення студентів набуває особливої актуальності, оскільки дає змогу виявити ефективні методики навчання та створити умови для всебічного розвитку інтелектуального потенціалу молоді.

Ключові слова: академічне письмо, критичне мислення, когнітивні компетенції, студентська освіта, аналітичне мислення, рефлексивне мислення, навчальні практики, розвиток навичок, освітні методики, вища освіта.

Boridko O. R. Academic writing as a means of developing students' critical thinking

In the modern higher education system, the development of students' critical thinking is one of the key objectives of the learning process. Critical thinking contributes to the formation of the ability to analyze information, evaluate arguments, and make reasoned decisions, which are essential skills for professional activity and social interaction in the context of the information society. One of the most effective means of developing these competencies is academic writing, which involves systematic work with texts, logical structuring of ideas, and the argumentation of positions.

Academic writing not only develops the skills of formulating ideas but also stimulates students' analytical and reflective thinking. The process of creating a scientific text requires students to adopt a critical approach to information sources, assess the reliability of data, and construct their own arguments based on evidence. Thus, learning academic writing is not limited to mastering the technical aspects of writing; it serves as an integrative tool for developing cognitive and communicative competencies, which are fundamental for academic and professional success.

Considering the above, the study of the relationship between academic writing and the development of students' critical thinking becomes particularly relevant, as it allows for the identification of effective teaching methods and the creation of conditions for the comprehensive development of young people's intellectual potential.

Keywords: academic writing, critical thinking, cognitive competencies, student education, analytical thinking, reflective thinking, learning practices, skill development, educational methods, higher education.

Вступ. Сучасна вища освіта перебуває під впливом глобалізаційних процесів, стрімкого розвитку інформаційних технологій та трансформацій професійних стандартів, що значною мірою змінює вимоги до компе-

тентностей випускників. У цьому контексті розвиток критичного мислення стає ключовою освітньою метою, оскільки воно забезпечує здатність аналізувати складні інформаційні потоки, оцінювати обґрунтованість

аргументів, виявляти логічні суперечності та приймати раціональні рішення. Критичне мислення виступає фундаментом не лише академічної діяльності, але й професійної підготовки та соціальної адаптації у швидкозмінному світі.

Одним з найбільш ефективних засобів формування критичних когнітивних компетенцій є академічне письмо, яке інтегрує знання, аналіз інформації та аргументацію у процесі створення наукового тексту. Академічне письмо не обмежується механічним відтворенням матеріалу або опануванням граматичних норм – воно передбачає активну когнітивну діяльність, у якій студент аналізує джерела, порівнює різні підходи та формує власні позиції, ґрунтуючись на логіці та доказовій базі. Це стимулює розвиток метакогнітивних процесів, таких як планування, самооцінка та рефлексія, що є критично важливими для формування здатності до самостійного мислення.

Важливість дослідження взаємозв'язку між академічним письмом і критичним мисленням визначається сучасними освітніми стандартами, орієнтованими на компетентнісний підхід. Виявлення ефективних методик навчання письма дає змогу створити освітнє середовище, яке сприяє глибокому засвоєнню знань і формуванню аналітичних навичок, необхідних студентам для професійної та соціальної реалізації. Таким чином, вивчення потенціалу академічного письма як інструмента розвитку критичного мислення є актуальною науковою проблемою з високою практичною значущістю для вдосконалення сучасного освітнього процесу.

Методи та методики дослідження. Дослідження впливу академічного письма на розвиток критичного мислення студентів побудовано на комплексному методологічному підході, що поєднує теоретичний аналіз із емпіричними дослідженнями. Методологічною основою роботи є сучасні концепції когнітивної психології, педагогіки вищої школи та теорії критичного мислення, які визначають навчання академічному письму як активну когнітивну діяльність, що стимулює аналітичні та рефлексивні процеси. Такий підхід передбачає розгляд академічного письма не

лише як формального засобу опанування текстової компетенції, але й як інтегрованого інструменту розвитку мисленнєвих і метакогнітивних навичок студентів, здатних до самостійного аналізу інформації та аргументованого формулювання висновків.

Емпірична частина дослідження передбачає поєднання кількісних та якісних методів, що дає змогу оцінити як об'єктивні закономірності, так і суб'єктивний досвід студентів. Аналіз письмових робіт студентів забезпечує виявлення рівня логічної структури текстів, аргументативності та глибини критичного осмислення матеріалу, тоді як спостереження за навчальним процесом дає змогу оцінити динаміку формування когнітивних компетенцій у процесі виконання письмових завдань. Вивчення думок студентів через анкетування та опитування забезпечує доступ до їхнього суб'єктивного сприйняття академічного письма та власних когнітивних досягнень, що є важливим для комплексного розуміння розвитку критичного мислення.

Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою статистичного аналізу для виявлення кількісних закономірностей та контент-аналізу для оцінювання якісних характеристик письмових робіт. Поєднання кількісних та якісних методів дає змогу створити цілісну картину впливу академічного письма на розвиток критичного мислення, що забезпечує наукову обґрунтованість висновків та їхню практичну значущість для вдосконалення освітніх програм.

Таким чином, застосована методологія забезпечує комплексне дослідження взаємозв'язку між академічним письмом і критичним мисленням студентів, даючи змогу виявити ефективні навчальні практики та створити науково обґрунтовану основу для розвитку когнітивних компетенцій у вищій освіті.

Результати. Результати проведеного дослідження підтверджують, що академічне письмо виступає дієвим механізмом активізації та розвитку критичного мислення у студентів. За твердженням Т. Хачумян, ключовими компонентами критичного мислення є здатність аналізувати інформацію з різних джерел, оцінювати її достовірність, точність та реле-

вантність для розв'язання конкретної проблеми; логічно й структуровано висловлювати власні ідеї, аргументовано обґрунтовувати свою позицію, розпізнавати суперечливі дані та судження, виявляти й виправляти помилки в аргументації інших, а також критично оцінювати власні висновки [7, с. 221].

Аналіз письмових завдань студентів показав суттєві відмінності у рівні аргументованості висловлювань, структурованості та глибини аналізу між тими, хто систематично практикував академічне письмо, і тими, хто мав мінімальну письмову практику. Письмові роботи першої групи вирізнялися більш чітким логічним зв'язком між тезами та доказами, а також більш усвідомленою оцінкою джерел інформації, що свідчить про розвиток ключових компонентів критичного мислення під впливом письмової практики.

Ці результати перебували в узгодженні з позиціями українських дослідників, які акцентують увагу на когнітивних аспектах академічного письма. Так, М. Козолуп, М. Кокор та Р. Савчинський у порівняльному дослідженні академічного письма студентів з України та Польщі зазначають, що письмові практики мають безпосередній зв'язок з пізнавальними процесами студентів та сприяють формуванню вміння аналізувати, синтезувати та критично оцінювати інформацію, що є невід'ємними складовими частинами академічної компетентності. У контексті цього дослідження студенти, які активно залучалися до написання академічних текстів в межах навчального курсу, демонстрували значно вищі показники аналітичного мислення, що підтверджує позитивний вплив письмової діяльності на розвиток критичних когніцій [3, с. 352–370].

Підтримку цим висновкам надають й інші українські науковці, які розглядають академічне письмо у ширшому педагогічному дискурсі. Зокрема, Л. Гладченко та А. Славкова в роботі про академічне письмо в культурі академічної доброчесності підкреслюють, що практика написання наукових текстів не тільки сприяє культурі дотримання норм академічної діяльності, але й стимулює студентів до критичного осмислення навчального матеріалу та відповідального ставлення до вико-

ристання аргументів і джерел інформації [1]. Цей аспект особливо важливий, оскільки розвиток критичного мислення передбачає усвідомлену оцінку контексту, джерел і наслідків висловлених тверджень, що безпосередньо реалізується через вправи з академічного письма.

Крім того, результати анкетування студентів підтвердили високий рівень усвідомленості щодо ролі академічного письма у формуванні критичного мислення: більшість респондентів зазначила, що регулярні письмові завдання спонукають їх переосмислювати інформацію з різних джерел, порівнювати альтернативні позиції та вибудовувати власні аргументовані висновки. Це узгоджується з ширшими педагогічними тенденціями, описаними українськими дослідниками критичного мислення, які підкреслюють важливість інтеграції рефлексивних і аналітичних компонентів у навчальний процес. Зокрема, О. Савчук та І. Єгорова визначають критичне мислення як педагогічну категорію, що включає здатність аналізувати інформацію, обґрунтовувати позиції та ухвалювати обґрунтовані рішення, наголошуючи на необхідності активних навчальних стратегій для його розвитку [6, с. 352–370]. У контексті нашого дослідження це дає змогу розглядати академічне письмо як одну з таких активних навчальних стратегій, що ефективно стимулює розвиток критичних когнітивних навичок.

Сучасні українські наукові дослідження підтверджують вагому роль академічного письма у формуванні критичного мислення в умовах оновлення змісту вищої освіти. Зокрема, Т. Левченко та Л. Шимченко у статті «Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти» акцентують увагу на тому, що опанування академічного письма сприяє розвитку здатності студентів до логічного структурування матеріалу, чіткого формулювання думок та побудови аргументованих висновків. Автори підкреслюють, що робота з науковими текстами стимулює аналітичне мислення, оскільки вимагає не лише відтворення інформації, але й її осмислення, інтерпретації та критичної оцінки [4, с. 101–106].

Важливий аспект розвитку критичного мислення розкривається і в дослідженні А. Петрасової та А. Химинець «Критичне мислення та школа XXI століття», де наголошується на необхідності впровадження активних освітніх практик, що сприяють формуванню аналітичних та рефлексивних умінь. Науковці зазначають, що критичне мислення формується через діяльність, яка передбачає аналіз альтернативних позицій, оцінювання достовірності інформації та побудову власної аргументованої позиції. У цьому контексті академічне письмо розглядається як ефективний інструмент реалізації таких підходів, оскільки воно інтегрує процеси мислення, мовлення та рефлексії в єдину когнітивну діяльність [5, с. 191–196].

Варто також зазначити, що сучасні підходи до викладання академічного письма в Україні дедалі більше орієнтуються на компетентнісну модель освіти, у межах якої пріоритет віддається не лише засвоєнню знань, але й розвитку здатності до їх критичного осмислення та застосування. Це зумовлює необхідність систематичного включення письмових завдань аналітичного характеру, які спонукають студентів до порівняння наукових підходів, виявлення суперечностей, формування власної позиції та її обґрунтування. Саме такі види діяльності забезпечують перехід від репродуктивного до продуктивного рівня мислення, що є визначальним для становлення зрілої академічної особистості.

Отже, результати дослідження підтверджують гіпотезу про те, що академічне письмо виступає не лише комунікативним інструментом, але й важливим когнітивним ресурсом для розвитку критичного мислення студентів. Систематична робота з письмовими текстами формує у студентів здатність до аналізу, синтезу, оцінювання джерел та побудови аргументованих навичок, що є ключовими для сучасної компетентної особистості у вищій освіті.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що академічне письмо виступає потужним засобом розвитку критичного мислення студентів. Аналіз письмових робіт, спостереження за навчальним процесом та анкетування студентів показали, що

систематична практика написання наукових текстів сприяє формуванню навичок аналізу, синтезу та оцінювання інформації, а також розвиває здатність будувати аргументовані висновки. Студенти, які активно залучалися до письмової діяльності, демонстрували більш усвідомлений підхід до обробки джерел, здатність критично оцінювати факти та формулювати власну позицію. Це свідчить про те, що академічне письмо є інтегративним механізмом, який поєднує когнітивні, рефлексивні та комунікативні функції в процесі навчання.

Результати дослідження також підкреслюють, що розвиток критичного мислення через академічне письмо має комплексний характер і залежить від системності, регулярності та педагогічного супроводу навчального процесу. Самостійна робота зі створення текстів спонукає студентів до активного осмислення інформації, порівняння різних точок зору та вибудови власної аргументації, що формує метакогнітивні навички самоконтролю, планування та оцінювання власної діяльності.

Таким чином, академічне письмо виступає не лише технічною навичкою, але й комплексним педагогічним інструментом, що формує сучасного студента як самостійного, критично мислячого та відповідального фахівця. Впровадження системних вправ з написання наукових текстів у навчальні програми сприяє підвищенню якості навчання, розвитку когнітивних компетенцій та формуванню аналітичних і комунікативних навичок, необхідних для професійної та соціальної адаптації в умовах інформаційного суспільства.

Отже, академічне письмо слід розглядати як стратегічний компонент освітнього процесу, що забезпечує комплексний розвиток критичного мислення та готує студентів до усвідомленого прийняття рішень, гнучкої взаємодії з інформацією та відповідальної реалізації своїх знань у професійній практиці. Впровадження системних методик академічного письма створює сприятливі умови для інтеграції аналітичних, рефлексивних і творчих навичок, що є визначальними для успішної академічної та професійної діяльності сучасного студента.

Список використаних джерел

1. Гладченко Л., Славкова А. Академічне письмо в культурі академічної доброчесності. *Цифрова екосистема сучасного суспільства*. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/items/b7e68931-cbee-41e5-84b6-ae24bb747036>.
2. Козаченко Н. Критичне мислення: філософія і педагогіка. *Актуальні проблеми духовності*. 2021. № 22. С. 251–271. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/apd/uk/article/view/4527>.
3. Козолуп М., Кокор М., Савчинський Р. Польські та українські студенти про академічне письмо: порівняльний огляд. *Центральноевропейський журнал комунікації*. 2021. Т. 13, № 3 (27). С. 352–370. URL: <https://journals.ptks.pl/cejc/article/view/208>.
4. Левченко Т., Шимченко Л. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2023. С. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14>.
5. Петрасова А., Химинець А. Критичне мислення та школа ХХІ століття. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020, С. 191–196. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.46.191-196>.
6. Савчук О., Єгорова І. Критичне мислення як педагогічна категорія: порівняльний аспект. *Проблеми освіти*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.21>.
7. Хачумян Т. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій. Харків, 2005. 221 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0405U001798>.

References

1. Hladchenko, L., & Slavkova, A. (n.d.). Akademichne pysmo v kulturi akademichnoi dobrochesnosti [Academic writing in the culture of academic integrity]. Tsyfrova ekosystema suchasnoho suspilstva – Digital ecosystem of modern society. Retrieved from: <https://ir.kneu.edu.ua/items/b7e68931-cbee-41e5-84b6-ae24bb747036> [in Ukrainian].
2. Kozachenko, N. (2021). Krytychne myslennia: filosofii i pedahohika [Critical thinking: philosophy and pedagogy]. Aktualni problemy dukhovnosti – Actual problems of spirituality, 22, 251–271. Retrieved from: <https://journal.kdpu.edu.ua/apd/uk/article/view/4527> [in Ukrainian].
3. Kozolup, M., Kokor, M., & Savchynskyi, R. (2021). Polski ta ukraïnski studenty pro akademichne pysmo: porivnialnyi ohliad [Polish and Ukrainian students on academic writing: a comparative review]. Tsentralnoievropeïskyi zhurnal komunikatsii – Central European Journal of Communication, 13 (3), 352–370. Retrieved from: <https://journals.ptks.pl/cejc/article/view/208> [in Ukrainian].
4. Levchenko, T., & Shymchenko, L. (2023). Akademichne pysmo yak komponent profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Academic writing as a component of professional training of higher education students]. Akademichni studii. Seriiia “Pedahohika” – Academic studies. Series “Pedagogy”, 2, 101–106. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14> [in Ukrainian].
5. Petrasova, A., & Khymynets, A. (2020). Krytychne myslennia ta shkola XXI stolittia [Critical thinking and the school of the 21st century]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 46, 191–196. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.46.191-196> [in Ukrainian].
6. Savchuk, O., & Yehorova, I. (2024). Krytychne myslennia yak pedahohichna katehoriia: porivnialnyi aspekt [Critical thinking as a pedagogical category: comparative aspect]. Problemy osvity – Problems of education, 1 (100). <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.21> [in Ukrainian].
7. Khachumian, T. (2005). Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Formation of critical thinking of higher education students by means of information technologies]. Kharkiv. Retrieved from: <https://uacademic.info/ua/document/0405U001798> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN INTERNATIONAL CONTEXT

Vorona I. I.

PhD in Philology,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

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

Prokop I. A.

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

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

ORCID ID: 0000-0001-6683-5922

Kitura H. Ya.

PhD in Philology,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

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

ORCID ID: 0000-0001-7271-6364

The article examines the theoretical and practical aspects of developing professional foreign language competence among future medical professionals in higher education institutions within the context of international collaboration. The relevance of foreign language professional training in the modern globalized professional environment is substantiated, and its role in ensuring effective communication with international colleagues, as well as participation in research projects, internships, and conferences, is emphasized. The structure of foreign language competence, encompassing knowledge of the language, the culture of the partner country, the ability to overcome communicative barriers, and personal traits that facilitate professional interaction, is analyzed. Methodological approaches to foreign language teaching in the medical field, particularly the use of the case method, role-playing games, project-based activities, discussions, and debates that simulate real professional situations, are considered. The significance of intercultural communication and the adaptation of language skills to different communication styles in professional contexts is investigated. The importance of the integration of information and communication technologies for enhancing student motivation and developing practical language skills is demonstrated. The main pedagogical conditions that contribute to the development of professional foreign language competence are presented, e.g., the integration of the educational process with professional activities, an interdisciplinary approach, the active use of practical exercises and language situations, as well as the organization of students' independent work. The study results confirm that systematic foreign language training contributes to enhancing the professional mobility and competitiveness of future medical specialists, hence promoting the development of their communicative skills and professionalism in international context.

Keywords: *professional foreign language competence, medical education, intercultural communication, professional foreign language training.*

Ворона І. І., Кітура Г. Я., Прокоп І. А. Особливості іншомовної освіти у системі фахової підготовки здобувачів вищої медичної освіти в контексті міжнародної співпраці

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування професійної іншомовної компетентності майбутніх медичних фахівців у закладах вищої освіти в умовах міжнародної взаємодії. Обґрунтовано актуальність іншомовної професійної підготовки у сучасному глобалізованому професійному середовищі, підкреслено її роль у забезпеченні ефективної комунікації з міжнародними колегами, участі у науково-дослідних проєктах, стажуваннях та конференціях. Проаналізовано структуру іншомовної компетентності, що включає знання мови, культури країни-партнера, уміння долати комунікативні бар'єри, а також особистісні риси, які сприяють професійній взаємодії. Виділено методичні підходи до навчання іноземної мови у медичній сфері, зокрема використання

кейс-методу, рольових ігор, проєктної діяльності, дискусій та дебатів, що моделюють реальні професійні ситуації. Розглянуто значення міжкультурної комунікації та адаптації мовних навичок до різних стилів спілкування у професійних контекстах. Обґрунтовано важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації студентів і розвитку практичних мовних умінь. Висвітлено основні педагогічні умови, які сприяють формуванню іноземної професійної компетентності: інтеграція навчального процесу з фаховою діяльністю, міждисциплінарний підхід, активне використання практичних вправ і мовних ситуацій, а також організація самостійної роботи студентів. Результати дослідження підтверджують, що системна іноземна підготовка сприяє підвищенню професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх медичних фахівців, розвитку їх комунікативних навичок і професіоналізму в умовах міжнародного співробітництва.

Ключові слова: професійна іноземна компетентність, медична освіта, міжкультурна комунікація, іноземна професійна підготовка.

The problem formulation. The strengthening of international cooperation, rapid growth of information in various fields of science and practice, as well as the widespread application of communication technologies within professional activities necessitate a shift in the requirements for training specialists. Based on the above mentioned, the effective cross-cultural and professional communication is crucial; it enhancing opportunities for expanding scientific contacts and fostering key skills such as adaptability, digital literacy, and cultural awareness, which are of great importance for success in global business and educational contexts.

The forementioned trends are particularly evident in medicine as one of the most integrated fields of activity in the global scientific space. International health interaction expanded rapidly, joint research projects, participation in intercontinental conferences and professional internships highlight the need to establish effective communication between medical professionals from different countries world-wide. Therefore, a high-level foreign language proficiency is crucial for future medical professionals, driving international collaboration, academic mobility, and career competitiveness. Moreover, the latest medical research data, international scientific and practical conferences materials, and professional publications, highlighting the achievements of modern medicine, are mainly presented in English as the dominant language of global scientific discourse. Developing foreign language professional competence in medical students is critical for accessing international research, participating in global healthcare, and ensuring effective communication with patients and colleagues in a multilingual environment.

Analysis of recent research and publications. The issues of future doctors' professional

training have been examined in the scientific researches by many native scientists O. Andriichuk, P. Babenko, I. Bulak, O. Vasylieva, L. Dobrovska, H. Yepifantseva, etc. Their works consider the formation of medical specialists' professional competence as a blend of theoretical knowledge, practical skills, as well as of ethical, moral, and social qualities. Intercultural interaction research, explored by foreign and native scholars P. Adler, Z. Hasanova, V. Zasluzheniuk, M. Halytska, Yu. Passov, M. Fleminh, has focused on how diverse cultural backgrounds affect communication, workplace dynamics, and social norms. They have emphasised the issues of cultural identification, development of intercultural competence, and intercultural aspects of language learning, too. H. Halytska, K. Mahrlamova, L. Haponenko, O. Kuznietsova, T. Cherniuk and other scientists have studied the aspects of mastering foreign language communicative competence in the students of higher education institutions as well as their readiness for various types of foreign language activities.

Despite a significant number of scientific works devoted to the professional training of future physicians and the issues of intercultural and foreign language communication, the peculiarities of foreign language training of medical students within the scope of modern international challenges remain insufficiently systematized. The relevance of the present study is driven by the intensifying globalization of healthcare, active participation of medical specialists in international research projects, academic mobility, and professional interaction with foreign colleagues.

The aim of the article is to substantiate theoretically effective pedagogical conditions of professional foreign language training in

higher medical education institutions in the context of international interaction.

Research methods. To achieve the research goal, a set of interrelated methods have been used, i.e., theoretical (analysis, generalization and systematization of scientific works and regulatory documents focused on the issues of professional foreign language training of future medical specialists) and empirical (pedagogical observation, pedagogical experiment to verify the effectiveness of certain pedagogical conditions). The application of forementioned methods has provided a comprehensive study of key strategies to improve foreign language training in higher medical education institutions.

Results of the research. High-quality training, retraining, and advanced training of medical personnel are considered the principle components in healthcare system reforming. The Ukrainian educational policy prioritizes integrating its system into the global space through European standards, international cooperation, and expanding the export of educational and medical services. Training programs specify the basic requirements for the future medical specialists' competencies, mastering at least one foreign language at the professional and everyday levels being essential for career advancement, cognitive enhancement, and cross-cultural communication [6].

Foreign language training is considered as a systematic process of acquiring linguistic, special and socio-cultural knowledge, developing speech and practical skills aimed at the professional, communicative and general cultural development of the future healthcare providers. It serves as a means for continuous professional growth, self-education, and effective solution of practical tasks in the modern information society. Moreover, learning foreign languages (especially English) is an objective necessity in medicine to access up-to-date research, follow global protocols, and participate in international scientific, academic, and clinical collaborations. Consequently, professional foreign language training of future doctors becomes a relevant component of their professional competence and competitiveness at the international level.

International cooperation of medical institutions of higher education is carried out at various

levels: both at the interstate level and at the level of direct agreements between universities, scientific institutes, faculties, departments, clinics and laboratories. Medical education cooperation integrates institutions worldwide through bilateral agreements, joint research, and academic mobility, forming a unified space for licensing and accreditation. It involves partnerships ranging from interstate agreements to direct collaboration between departments, clinics, and laboratories too. Such collaboration is focused on participation of undergraduate students, interns and teachers in the international medical organizations, conferences and congresses; work in joint scientific projects; exchange of experience in foreign clinics and scientific institutions; implementation of modern methods of diagnosis and treatment; taking exams "Krok" in English to meet global professional standards [1].

Modern realities in the context of intensifying international contacts encourage medical students to master foreign languages. Knowing languages significantly expands students' educational, cultural and professional opportunities as well as contributes to enhancing their professional standards. To interact effectively in science and practice, future medical professionals need to develop their foreign language professional competence. Hence, the educational process in higher medical institutions is to be directed towards mastering the norms of intercultural and professionally oriented foreign language communication.

Communication is considered as a continuous process of exchanging information and transmission of the utterance content. International communication encompasses much wider range of aspects, as it includes not only linguistic elements, but also transmission components of cultural traditions in communication, thus ensuring professional activity efficiency in a global environment [5].

According to Article 26 of the Law of Ukraine "On Higher Education", establishing international relations and conducting international activities in the field of education, science, sports, art and culture [2] are considered as a priority for higher educational institutions which is impossible to achieve without studying foreign languages [5]. Based on this, intercultural interaction is regarded as the ability and opportunity of a university

graduate to cooperate effectively with the representatives of other cultures, while intercultural communication ensures the integration of linguistic and cultural competencies into the professional activities of a medical professional.

Communicative competence is defined as the ability to use foreign language accurately and appropriately in varied social contexts. Intercultural communication encompasses interaction between individuals with diverse cultural backgrounds including differing languages, social norms, beliefs; these disparities may significantly impact the success or failure of communicative events. As intercultural communication describes the phenomena of cross-communication between representatives of different cultures, it is occasionally called cross-cultural [3, c. 109].

A high level of foreign language training in academic establishments serves both as an indicator of a specialist's professional development and a driving force to enhance healthcare efficiency and general well-being of the society [5]. Modern language education emphasizes learning a foreign language not only as an abstract subject, but as a functional tool for communication, cultural integration, and critical thinking. Such competence integrates practical language skills with cultural knowledge, fostering personal growth; it forms the future doctors' ability for intercultural communication and enhanced professional mobility [7, c. 2].

Mastering intercultural communication is crucial for global interaction as it combines verbal language with non-verbal signals (e.g., posture, gestures, facial expressions, eye contact, vocal tone) to reflect cultural traditions and build mutual understanding between diverse groups. Intercultural communication is essential for medical students, enabling them to participate actively

in international scientific events, present own researches, share knowledge, analyse modern achievements in the field of medicine, undergo internships abroad, and build international professional networks effectively [1].

Mastering a specialized medical terminology and using it efficiently in professional activity are considered as fundamental principles in teaching a foreign language to medical students. Communicative approach, based on functionality (learning language for a purpose), speech-thinking activity (cognitive processing with verbal expression to improve communication, logic, and social skills), situationality (real-life contexts), and novelty (constant, unexpected change in dialogue), is crucial for specialized language training. The application of forementioned principles ensures the formation of medical students' intercultural communicative competence and their preparation for effective professional activity in the global medical environment.

Foreign language communicative competence is considered as a person's ability and willingness to communicate with native speakers in both everyday and professional contexts, to perceive and understand interlocutors appropriately, as well as to express their own intentions and thoughts clearly and correctly [8, c. 103]. Essential components for foreign language professional competence for medical specialists are demonstrated in Table 1.

In developing a foreign language course for medical students, the key aspects of language training are to be considered, speech skills formation is being prioritized. Simultaneously, a proper pronunciation of professional terminology is crucial for productive communication. Effective dialogic speech improves doctor-patient, doctor-doctor, doctor-other medical personnel

Table 1

Key Components of Foreign Language Professional Competence for Medical Specialists

Component	Content	Professional Manifestation
Knowledge	Language; culture of the partner country; intercultural differences	Ability to read scientific articles; meeting international standards
Skills	Overcoming conflicts; choosing effective communication strategies	Conducting consultations; professional dialogue with colleagues and patients
Experience and personality traits	Tolerance, sociability, flexibility of thinking	Participation in international projects; diplomatic discussion

(e.g., a nurses, specialists, and support staff) communication, as well as doctor-scientists rapport in the medical field. The latter aspect involves mastering the peculiarities of the scientific speech style.

While modelling communication with the patient, the difference between scientific and conversational styles should be emphasized. In each specific conversation situation, scientific, technical language for accuracy is to be balanced with a conversational style for empathy and understanding. For example, while discussing a clinical case in the classroom acting as doctor-doctor or patient-doctor, it is worth showing how it is implemented in different stylistic planes. The students are recommended to choose and analyse a scientific article and a textbook text on the problem studied, and then compose doctor-doctor dialogues to discuss diagnosis and the course of treatment using a strict medical terminology, as well as to make an empathetic doctor-patient conversation focused on active listening, validation, and non-verbal cues to build trust.

The formation of foreign language terminological competence is crucial for professional communication, it implying a fluent possession of scientific medical vocabulary and the ability to adapt it to literary and colloquial styles. Terminological competence skills involve the students' capability to select equivalents for professional concepts and phenomena, designate high-frequency medical terms on the topic, translate specialized texts, create reports, maintain professional discussion with colleagues, and conduct patient survey using clear, simple, and neutral language by avoiding medical jargon [4].

Integrating professional content into foreign language classes is essential for developing medical students' communicative competence. The teacher must select such methods, forms and types of work that will significantly contribute to forming and mastering professionally oriented foreign language communicative competence, as well as to developing skills and abilities for handling medical issues in a foreign language [9].

Among the most effective training techniques applied, one can single out the interactive methods, e.g., case studies, "Step" situational tasks,

role-playing, discussions, and projects that enhance medical education by boosting medical students' clinical thinking, engagement and decision-making. The project methodology is usually applied at the final stage of working on a topic and involves individual and group responsibility for the task performance quality during the project implementation process.

Directing the educational process towards professional orientation and interdisciplinary integration, implementation of information and communication technologies, the use of exercises focused on developing professionally oriented communication skills of future medical professionals, etc. enhances student engagement, improves their complex problem-solving skills, and prepares graduates for modern, multifaceted careers.

Modern information and computer technologies significantly impact on medical students' learning motivation. Modern digital technologies enable the teachers to update educational and scientific materials instantly, get access to electronic educational resources, use a variety of online teaching aids, serving as tools to create tests, surveys, interactive tasks, and educational games.

Furthermore, webinars and online conferences are crucial for improving language training by allowing students to communicate with native speakers and exchange professional experience. Active learning methods, such as internet resources (digital libraries, online courses, simulations), authentic medical texts, and communicative-lexical exercises, enhance medical students' foreign language competence as well as impact positively on the formation of their professionalism.

Such activities contribute to the growth of the level of foreign language professional competence of future doctors and have a positive impact on the formation of their professionalism.

Conclusions and prospects of further research. Consequently, we can conclude that foreign language training for students of higher medical education institutions is considered to be an integral part of their professional development and a guarantee of a successful future career. The urgent need for professionals with strong foreign language skills is driven by global integration, increased cross-border com-

Table 2

Basic Methods of Mastering Foreign Language Competence

Method	Objective	Application Examples
Case method	Modelling real professional situations	Analysis of clinical cases, making a diagnosis
Role-playing games	Developing and mastering communication skills	Doctor-patient and doctor- doctor dialogues
Project activities	Creating responsibility and independence	Preparing presentations, developing medical research
Discussions and debates	Mastering critical thinking and argumentation	Discussing current medical issues
Information and communication technologies	Increasing motivation	Webinars, online conferences, electronic tests

munication, and the necessity to exchange specialized knowledge in medicine. Hence, English is crucial for modern medical professionals, acting as the universal language for international cooperation, scientific research, and clinical communication.

Mastering a foreign language within the framework of higher medical education has a number of characteristic features. It is the key factor in the humanization of education, serving as the foundation for creating a supportive, collaborative learning environment and fostering professional relationships between teachers and students and acting as an integral part of the future healthcare worker communication

competence. Moreover, studying a foreign language enhances logical thinking, speech culture, and professional competence by developing communication skills, cognitive abilities, and cultural awareness. It prepares students for international environments, improves memory, and prevents cognitive decline, while reducing the risk of professional incompetence in their future careers. Foreign language acquisition strengthens cognitive functions and improves both oral and written communication skills essential for translating scientific articles, preparing abstracts and annotations, writing reports for participation in conferences and international symposia.

Bibliography

1. Буровицька А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх медиків в контексті міжнародної взаємодії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 38. Том 1. С. 141–145. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-21>
2. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо працевлаштування випускників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1662-19/#Text>.
3. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. Вип. 6 (26). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
5. Магрламова К.Г. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. 3 (158). С. 57–63.
6. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузь знань 22 Охорона здоров'я, спеціальність 222 Медицина. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 08.11.2021 р. № 1197.
7. Суворова С.Л. Актуальні проблеми іншомовного навчання у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Актуальні проблеми лінгвістики*. 2013. Вип. 3. С. 265–267.
8. Чернюк Т. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 358–363.
9. Vorona I.I., Klishch H.I., Kitura H.Ya. The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Медична освіта*, 2024 Вип. (4), С. 120–126. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14487>

References

1. Burovytska, A. (2021). Profesiina inshomovna pidhotovka maibutnikh medykiv v konteksti mizhnarodnoi vzaiemodii [Professional foreign language training of future doctors in the context of international interaction]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual Issues of Humanities*, 38(1), 141–145. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-21> [in Ukrainian].
2. *Zakon Ukrainy “Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» shchodo pratsieplashchennia vypusknykiv”* – Law of Ukraine “On Amendments to the Law of Ukraine ‘On Higher Education’ Regarding Graduate Employment”, 2016. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1662-19/#Text> [in Ukrainian].
3. *Zakon Ukrainy “Pro osvitu”* – Law of Ukraine “On Education” (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Koval, T. I. (2011). Interaktyvni tekhnologii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Interactive technologies for teaching foreign languages in higher education institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Teaching Aids*, 6(26). *Rezhyim dostupu*: <http://www.journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
5. Mahrlamova, K. H. (2018). Inshomovna osvita maibutnoho likaria u Velykii Brytanii [Foreign language education of future doctors in Great Britain]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 3 (158), 57–63 [in Ukrainian].
6. *Standart vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia, haluz znan 22 Okhorona zdorovia, spetsialnist 222 Medytsyna. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.11.2021 r. № 1197* – Higher Education Standard of the second (Master’s) level, field of knowledge 22 “Healthcare”, specialty 222 “Medicine”. Approved and enacted by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 8, 2021, No. 1197 [in Ukrainian].
7. Suvorova, S. L. (2013). Aktualni problemy inshomovnoho navchannia u VNZ [Current problems of foreign language teaching in universities]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Aktualni problemy lnhvistyky – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University: Current Issues in Linguistics*, 3, 265–267 [in Ukrainian].
8. Cherniuk, T. (2017). Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsia z fizychnoi kultury i sportu [The essence and structure of foreign language communicative competence of a physical education and sports specialist]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Skills*, 19, 358–363 [in Ukrainian].
9. Vorona, I.I., Klishch, H.I., Kitura, H.Ya. (2024). The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Medychna osvita – Medical education*, (4), 120–126. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14487> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ І БІОЛОГІЇ

Грицай Н. Б.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри природничих наук
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-6800-1160

Яроменко О. В.

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

Стаття присвячена використанню цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології. Встановлено, що однією з основних компетентностей вчителя є цифрова (інформаційно-цифрова) компетентність, що передбачає вміння використовувати та створювати цифрові ресурси і впроваджувати їх у своїй професійній діяльності. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології і визначенні ефективних напрямів формування їхньої цифрової компетентності.

У дослідженні розкрито зміст поняття «цифрові технології» та проаналізовано їх види. Визначено групи цифрових інструментів, які можна застосовувати в аудиторній та позааудиторній роботі здобувачів вищої освіти. Окреслено основні напрями інтеграції цифрових інструментів в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема використання презентацій, опитувальників, ментальних карт, інтерактивних книг, геоінформаційних систем, віртуальних лабораторій, онлайн-визначників, інтерактивних платформ і мультимедійних ресурсів. Наведено конкретні приклади цифрових застосунків, які ефективні у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології

У статті визначено особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів географії та біології під час вивчення фахових навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Проаналізовано сутність поняття «цифрова компетентність», визначено її структуру та схарактеризовано складники (технічний, інформаційно-аналітичний, комунікаційний, методичний, творчий, безпековий). Обґрунтовано значення цифрових інструментів для ефективної педагогічної діяльності в умовах цифровізації освіти. Розроблено завдання для вдосконалення цифрової компетентності під час методичної підготовки майбутніх учителів географії та біології.

Визначено проблеми у формуванні цифрової компетентності майбутніх педагогів, а також запропоновано шляхи їх подолання.

Ключові слова: цифрові технології, цифрова компетентність, професійна підготовка, цифровізація, підготовка вчителів географії і біології, методична підготовка, методика навчання географії, методика навчання біології.

Hrytsai N. B. Yaromenko O. V. Digital Technologies in the Professional Training of Future Geography and Biology Teachers

The article explores the integration of digital technologies into the professional training of future geography and biology teachers. It establishes that digital (information-digital) competence is a fundamental pedagogical skill, encompassing the ability to utilize, create, and implement digital resources within professional practice. The aim of this article is to provide a theoretical substantiation of the role digital technologies play in the professional training of future geography and biology teachers and to identify effective strategies for developing their digital competence.

The research elucidates the conceptual framework of “digital technologies” and provides an analysis of their various types. Specific groups of digital tools suitable for both classroom and extracurricular activities in higher education have been identified. The study outlines key areas for integrating these tools into the educational process, including the use of: digital presentations and questionnaires? mind maps and interactive books, geographic Information Systems (GIS) and virtual laboratories, online identification guides, interactive platforms, and multimedia resources.

Furthermore, the article provides concrete examples of software applications that demonstrate high efficiency in training geography and biology specialists.

The article substantiates the specific features of developing the digital competence of future geography and biology teachers during the study of professional academic disciplines in higher education institutions. The structural components of digital competence – namely technical, information-analytical, communicative, methodical, creative, and security-related – are analyzed in detail. The study also substantiates the importance of digital tools for effective pedagogical activity in the context of global educational digitalization. Specific tasks have been developed to enhance digital competence during the methodical training of future geography and biology teachers. The study identifies key challenges in the formation of future educators’ digital competence and proposes strategic pathways for overcoming them.

Keywords: digital technologies, digital competence, professional training, digitalization, geography and biology teachers training, methodical training, geography teaching methods, biology teaching methods.

Вступ. На сучасному етапі володіння цифровими технологіями необхідне для представників переважної більшості професій, адже цифровізація охоплює практично всі сфери суспільного життя – від науки та освіти до державного управління і бізнесу. Сформована цифрова компетентність фахівців різних галузей стала вимогою часу, оскільки вона забезпечує здатність ефективно працювати з інформацією, використовувати сучасні цифрові інструменти, впроваджувати інноваційні технології у професійній діяльності.

Ключовою тенденцією ХХІ століття визначено цифровізацію освіти, яка зумовлює суттєву трансформацію форм і методів навчання здобувачів освіти. Її впровадження сприяє переходу від традиційних підходів до більш гнучких, інтерактивних і персоналізованих моделей навчання, орієнтованих на активну участь здобувачів в освітньому процесі. Цифрові технології відкривають нові можливості для організації змішаного та дистанційного навчання, використання мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ і віртуальних лабораторій, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу.

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) однією із основних компетентностей вчителя визначено інформаційно-цифрову (А3), що передбачає: а) здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію; б) здатність ефективно вико-

ристовувати та створювати цифрові ресурси; в) здатність застосовувати цифрові технології в освітньому процесі [13].

Відповідно до Європейської рамки цифрової компетентності освітян – DigCompEdu, сучасний учитель повинен уміти впроваджувати цифрові інструменти в освітній процес закладів загальної середньої освіти на всіх етапах: від планування уроку до оцінювання результатів [14].

Крім того, цифрова компетентність учителів сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, розвитку професійної мобільності та готовності до безперервного навчання в умовах динамічного інформаційного суспільства.

У підготовці майбутніх учителів географії та біології цифрові технології не лише виконують функцію допоміжних засобів навчання, а й виступають інструментом розвитку в них цифрової компетентності, критичного мислення, вироблення умінь візуалізації складних процесів. Для природничих предметів це особливо важливо, адже цифрові технології дають змогу моделювати явища природи (зокрема географічні та біологічні), які досить складно або неможливо продемонструвати у класі.

Проте виникає суперечність між необхідністю сформувати цифрову компетентність майбутніх учителів для ефективної організації їхньої професійної діяльності та недостатнім рівнем методичного забезпечення цього про-

цесу в закладах вищої освіти. Зокрема, спостерігається обмеженість практико-орієнтованих підходів до використання цифрових технологій у навчанні, фрагментарність їх інтеграції у зміст фахових навчальних дисциплін, а також недостатня готовність викладачів ЗВО до системного впровадження цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх педагогів. Це зумовлює потребу в пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, орієнтованих на формування в них цифрової компетентності відповідно до сучасних викликів і потреб освітньої практики.

У таких умовах особливого значення набуває здатність майбутніх учителів адаптуватися до цифрового освітнього середовища та ефективно використовувати його потенціал у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему цифровізації освіти та формування й розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти активно досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці [16].

Цифровізація освіти в Україні була предметом вивчення В. Басараба, В. Бикова, Р. Гуревича [10], М. Зацерквіної [6], С. Кононенка [7], І. Крамаренко [6], Н. Крамаренко [7], Н. Манойленко [7], І. Ніколаеску, Н. Ничкало [10], Т. Павлиш, М. Рогів, О. Спіріна, О. Терещенко, О. Фонарюк [6] та ін.

Використанню цифрових ресурсів у закладах освіти присвячені праці В. Бикова, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Пінчук, О. Співаковського, О. Суховірського.

Цифрові інструменти на уроках фізики досліджували Ю. Бендес, А. Гуржій, Н. Донець, А. Кух, Ю. Жук, Н. Матвієнко, О. Мартинюк, М. Садовий, В. Сіпій, А. Стьопкін, О. Трифонова, на уроках хімії – О. Авдєєва, О. Анічкіна, О. Євдоченко, О. Войтович, А. Криворучко, Т. Лазарчук, О. Ярис, на уроках біології – Г. Білецька, Л. Довгопола, А. Дячук, Л. Константинович, Л. Міроненко [8], Є. Неведомська, Р. Романюк [11], І. Сліпчук, Е. Шухова, на уроках географії – Р. Власенко [2], О. Король, А. Кудра, Т. Назаренко, І. Поручинська, А. Слащук [12] та ін.

У наукових публікаціях розкрито особливості використання різних цифрових засто-

сунків на уроках: PowerPoint, MozaBook, LearningApps, Tagul (О. Деканенко, О. Дичко Л. Міроненко), LearningApps, Kahoot, MozaBook, Wizer.me, Wordwall, WordArt (Л. Константинович), Classtime, Genially, Kahoot!, LearningApps, (Г. Білецька, О. Єфремова, О. Матеюк, А. Дячук) [1; 8].

Цифрові підходи до викладання біології проаналізовано в науковій розвідці В. Гнатюка, Г. Аркушиної та О. Скорик [3].

Водночас проблема комплексного використання цифрових технологій у підготовці майбутніх учителів географії та біології потребує подальшого дослідження, особливо в контексті практичної спрямованості освітнього процесу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні значення цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології та визначенні ефективних напрямів формування їхньої цифрової компетентності у закладах вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили реалізацію теоретико-методологічного аналізу та узагальнення наукових підходів до проблеми використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології.

Теоретичні методи включали аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблем цифровізації освіти, формування цифрової компетентності та впровадження цифрових технологій у підготовку педагогів. Це дало можливість визначити сутність ключових понять дослідження («цифровізація», «цифрові технології», «цифрова компетентність»), виявити сучасні тенденції та окреслити проблемні аспекти досліджуваного явища. Метод узагальнення дав змогу сформулювати висновки щодо значення цифрових технологій у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів географії та біології.

Результати. Цифрову освіту в сучасному науковому дискурсі визначають як якісно новий етап розвитку освітніх систем, що ґрунтується на широкому використанні цифрових технологій для організації, під-

тримки та трансформації процесів навчання і викладання.

У проєкті Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників зазначено, що цифрова освіта – це «освіта, яка функціонує за рахунок використання цифрових платформ, впровадження нових інформаційних та освітніх технологій, застосування прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання» [5].

Сутність цифрової освіти полягає не лише в перенесенні традиційного навчального контенту в електронне середовище, а передусім у зміні парадигми: від репродуктивного засвоєння знань до активного, інтерактивного й персоналізованого навчання. Цифрова освіта забезпечує гнучкість освітніх траєкторій, доступ до глобальних ресурсів і формує цифрову компетентність, критичне мислення та здатність до навчання впродовж життя.

Цифровізація освіти – це комплексний процес впровадження цифрових інструментів, платформ і сервісів на всіх рівнях освітньої діяльності. Вона охоплює технічний аспект (створення цифрової інфраструктури, використання онлайн-платформ, хмарних сервісів) і організаційно-педагогічний (оновлення змісту освіти, методів навчання, форм оцінювання). Важливою характеристикою цифровізації є її системний характер, адже вона змінює не тільки інструментарій, а й логіку взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу

Цифрові технології в освіті представлені сукупністю засобів (програмних, апаратних та комунікаційних), що забезпечують створення, обробку, збереження та передачу інформації. До них належать інтерактивні освітні платформи, віртуальні лабораторії, системи дистанційного навчання, доповнена і віртуальна реальність та ін. Водночас варто зазначити, що ефективність застосування цифрових технологій залежить від педагогічно обґрунтованого їх добору, а також рівня цифрової компетентності вчителів та відповідності дидактичним цілям навчання.

У підготовці майбутніх учителів географії та біології цифрові технології відіграють особливу роль, оскільки їх використання створює

можливості для візуалізації навчального матеріалу, моделювання складних природничих процесів і явищ та розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти.

Аналіз досліджень з проблем формування цифрової компетентності вчителів дав підстави стверджувати, що цифрова компетентність передбачає вміння використовувати та створювати цифрові ресурси і впроваджувати їх у своїй професійній діяльності.

Отже, поняття «цифрова компетентність» визначаємо як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та досвід, необхідні для ефективного, критичного й безпечного використання цифрових технологій у професійній та повсякденній діяльності. Встановлено, що цифрова компетентність виходить за межі суто технічної обізнаності, охоплюючи також здатність до аналізу інформації, цифрової взаємодії, створення контенту та безперервного саморозвитку в умовах цифровізації суспільства.

Зміст цифрової компетентності охоплює такі складники:

- *технічний* (вміння працювати з пристроями, програмами, онлайн-сервісами);
- *інформаційно-аналітичний* (пошук, оцінювання, відбір і використання інформації з різних цифрових джерел);
- *комунікаційний* (навички взаємодії в цифровому середовищі, дотримання етики онлайн-спілкування);
- *методичний* (вміння педагогічно доцільно впроваджувати цифрові технології в освітній процес, обирати адекватні цифрові інструменти відповідно до дидактичних цілей);
- *творчий* (уміння самостійно створювати цифровий контент за допомогою різних цифрових застосунків);
- *безпековий* (дотримання принципів кібербезпеки, захисту персональних даних, формування відповідальної поведінки в цифровому середовищі).

У результаті проведеного пошуку встановлено, що в науковій літературі запропоновано різні класифікації цифрових технологій: за призначенням, дидактичною функцією, типом обробки даних (текстові, графічні, мульти-

медійні, геоінформаційні, табличні), рівнем інтерактивності (пасивні, активні та інтерактивні), технологічною основою (хмарні, мобільні, мережеві, технології доповненої та віртуальної реальності, технології штучного інтелекту).

Зокрема, Н. Морзе зі співавторами описала такі групи цифрових інструментів: сервіси для створення вікторин, опитувальників, онлайн тестувань; віртуальні дошки, сервіси для створення хмар слів; сервіси для створення карт пам'яті; сервіси для створення інтерактивних завдань; сервіси для створення інфографіки та візуалізації, Google-сервіси [9].

Названі цифрові ресурси можна використовувати і в закладах загальної середньої освіти, і в закладах вищої освіти.

Так, хмари слів, створені у цифрових застосунках Wordcloud, Mentimeter, Word It Out, Word Art ознайомлюють здобувачів вищої освіти з ключовими поняттями кожної теми.

Опитувальники (Survey Monkey, Mentimeter, Wooclap, Answer Garden, Slido) дають можливість висловити свої думки та очікування щодо вивчення навчального матеріалу.

Презентації в різних програмах (Canva, Emaze, Prezi, Nearpod, VistaCreate, Genially, Thinglink, Sutori, Sway) викликають інтерес у майбутніх вчителів своєю яскравістю, професійним дизайном і багатофункціональністю та забезпечують краще запам'ятовування інформації (рис. 1).

Інтерактивні книги, розроблені в цифрових застосунках Ourbook, WriteReader та інтерактивні зошити у Wizer.me дають можливість ефективно організувати самостійну роботу здобувачів вищої освіти.

Ментальні карти, створені за допомогою Coggle, MindMeister, Mindomo, MindNode, допомагають краще усвідомити навчальний матеріал (рис. 2).

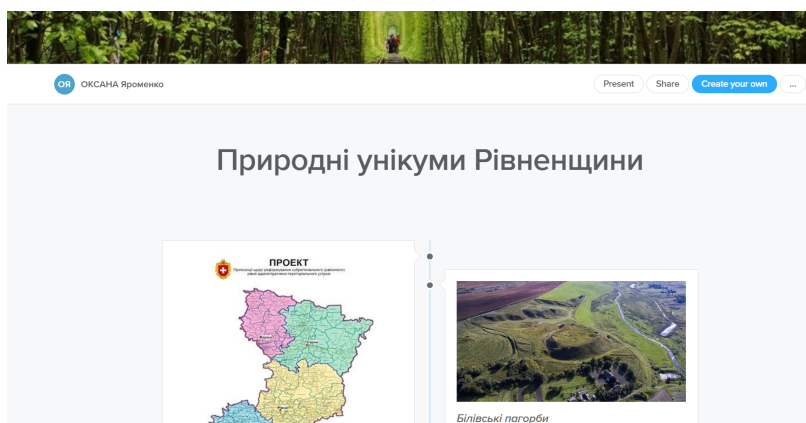


Рис. 1. Презентація, створена у застосунку Sutori

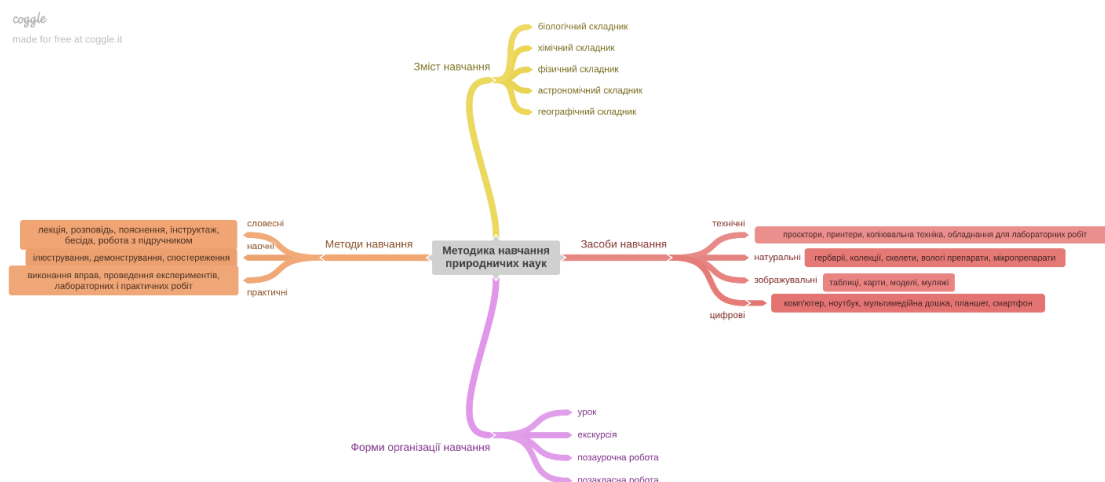


Рис. 2. Ментальна карта, створена в застосунку Coggle

У навчанні географічних дисциплін одним із важливих напрямів є використання геоінформаційних систем (ГІС), які дають можливість забезпечувати збір, збереження, аналіз і візуалізацію просторових даних. Ці системи допомагають створювати багат шарові цифрові карти, моделювати природні процеси, здійснювати екологічний аналіз, планувати міське середовище, управляти земельними ресурсами і забезпечувати ефективне використання GPS-навігації. Застосування ГІС сприяє модернізації методів дослідження та управління просторовою інформацією.

Основні напрями впровадження ГІС у географії:

- у картографії для створення електронних карт, тривимірних моделей рельєфу та тематичних карт (наприклад, ґрунтових, кліматичних чи демографічних) є одним із найбільш поширених способів візуалізації просторових даних;
- для моніторингу стану довкілля, оцінки антропогенного впливу на природу, управління заповідними територіями, прогнозування та моделювання поширення забруднювальних речовин у довкіллі;
- у містобудуванні та геоурбаністиці для планування інфраструктури, аналізу міської забудови, моделювання транспортних потоків і підтримку управлінських рішень на регіональному рівні;
- застосування геоінформаційних технологій у сільському та лісовому господарствах

забезпечує моніторинг посівних культур, управління земельними кадастрами та оцінку стану лісових ресурсів.

Аналіз просторових даних у різних галузях географії допомагає ідентифікувати взаємозв'язки між природними та соціальними об'єктами й явищами, сприяючи розвиткові наукових знань і розробці інноваційних підходів до досліджень. Геоінформаційні системи стали обов'язковою складовою сучасної географічної науки, забезпечуючи перехід від традиційного використання друкованих карт до більш адаптивних і динамічних цифрових моделей просторового середовища світу.

У біологічній освіті значного поширення набувають віртуальні лабораторії, що дають змогу проводити експерименти в умовах обмежених ресурсів або дистанційного навчання. До найпоширеніших цифрових ресурсів належать платформи LabXchange, Phet Interactive Simulations (інтерактивні симуляції з природничих наук), Go-Lab, а також віртуальний мікроскоп BioNetwork.

Ефективним є також використання онлайн-визначників рослин, тварин і грибів (Pl@ntNet, PlantSnap, iNaturalist, Picture Mushroom, ShroomI, PictureThis, Mushroom Identifier, Picture Insect, Buglife) [8; 11], онлайн-атласів з анатомії людини (InnerBody, Zygote Body, Anatomy Learning, BoneBox™ – Skull Viewer, Muscle Anatomy Pro, Visual Anatomy Free, BioDigital Human) [4] та ін.



Рис. 3. Визначник-опитувальник Pl@ntNet

Такі цифрові інструменти допомагають організувати змішане та дистанційне навчання, забезпечувати зворотний зв'язок.

Крім того, на сучасному етапі ефективним є створення навчальних відео у різних цифрових застосунках, зокрема за допомогою технологій штучного інтелекту.

У межах дослідження розроблено систему завдань, спрямованих на вдосконалення цифрової компетентності під час професійної підготовки майбутніх учителів географії та біології. Запропоновані завдання передбачають інтеграцію цифрових інструментів у процес вивчення фахових дисциплін, методики навчання географії та методики навчання біології, зокрема використання цифрових карт, віртуальних лабораторій, онлайн-визначників, ментальних карт тощо. Особливу увагу акцентовано на завданнях практико-орієнтованого характеру в методичній підготовці майбутніх учителів: розроблення фрагментів уроків із використанням цифрових технологій, аналіз цифрових ресурсів з позицій дидактичної доцільності, самостійне створення інтерактивних навчальних матеріалів.

Визначено основні проблеми у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти, як-от: фрагментарність використання цифрових технологій в освітньому процесі; недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення та нерівномірний доступ до цифрових ресурсів; відсутність необхідних методичних розробок; обмежений досвід, низька мотивація та невисокий рівень готовності викладачів до їх педагогічно обгрунтованого застосування.

Запропоновано шляхи подолання виявлених проблем, що передбачають удосконалення

змісту методичної підготовки шляхом системної інтеграції цифрових технологій, впровадження практико-орієнтованих завдань, розвиток цифрової грамотності через виконання навчальних проєктів, а також підвищення рівня підготовки викладачів у сфері цифрової дидактики.

Важливим напрямом визначено формування мотивації до використання цифрових технологій через демонстрацію їх дидактичного потенціалу та створення умов для активної, творчої діяльності здобувачів освіти. Комплексний підхід до організації професійної підготовки сприятиме ефективному формуванню цифрової компетентності майбутніх учителів географії і біології.

Висновки. Цифрова компетентність – це інтегративна якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та досвід, необхідні для ефективного, критичного й безпечного використання цифрових технологій у професійній та повсякденній діяльності. Цифрові технології відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів географії та біології, сприяючи формуванню та розвитку їхньої цифрової компетентності та готовності до діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. Ефективне використання цифрових технологій забезпечує підвищення якості підготовки фахівців, розвиток їхніх професійних умінь і готовності до інноваційної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних моделей інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів та оцінюванні їх ефективності в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Білецька Г., Єфремова О., Матеюк О., Дячук А. Використання цифрових технологій на уроках біології та основ здоров'я у закладах загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 4. С. 15–35.
2. Власенко Р. П., Поліщук К. М. Використання цифрових технологій у процесі навчання географії у закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2025. № 57. С. 413–424. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-413-424](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-413-424)
3. Гнатюк В. В., Аркушина Г. Ф., Скорик О. Д. Інноваційні методи викладання біології: від традиційних до цифрових підходів. *Академічні візії.* 2024. № 28. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/908> (дата звернення 21.12.2025).
4. Грицай Н. Б. Використання цифрових інструментів у навчанні анатомії людини. *Природнича освіта та наука.* 2024. № 1. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/NSER/2024-1.02>

5. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проект). URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення 21.12.2025).
6. Крамаренко І. С., Фонарюк О. В., Зацерківна М. О. Цифровізація освіти – нові виклики та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. Т. 2 (7). С. 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)
7. Маноїленко Н. В., Кононенко С. О., Крамаренко Н. М. Цифровізація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 108-112. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-108-112>
8. Міронець Л. П. Використання онлайн-ресурсів під час формування екологічної компетентності здобувачів освіти. *Зростаюча особистість у смислозмісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 19 грудня 2022 р.). Івано-Франківськ: «НАІР», 2022. С. 103-108.
9. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формування оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 202-214. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27991/1/Morze_N_Vember_V_Boiko_M_VOESSU_Specvipusk_2019_FITU.pdf (дата звернення: 02.01.2026)
10. Ничкало Н. Г., Лазаренко Н. І., Гуревич Р. С. Інформатизація та цифровізація суспільства в XXI столітті: нові виклики для закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems* 2021. № 60. С. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-17-29>
11. Плужник А. В., Романюк Р. К., Шевчук С. Ю., Астахова Л. Є. Використання цифрових онлайн-визначників грибів у процесі навчання біології. *Природнича освіта та наука*. 2024. № 2. С. 26–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/NSER/2024-2.04>
12. Поручинська І. В., Слащук А. М. Можливості застосування інтерактивних карт на уроках географії. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7 (7). С. 321–328. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7\(7\)-321-328](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7(7)-321-328)
13. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН від 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення 21.12.2025).
14. Рамка цифрових компетентностей для освітян (DigComEduUA). URL: <https://fit.knu.ua/wp-content/uploads/2020/07/DigComp-framework-UA-for-educators.pdf> (дата звернення 28.12.2025).
15. Яроменко О., Чекан М. Застосування інформаційних технологій на уроках географії в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку регіонів: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* (Рівне, 23 червня 2023 року) / МЕНУ ім. акад. С. Дем'янука. Рівне: РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янука, 2023. С. 76–78.
16. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19(1). P. 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.

References:

1. Biletska, H., Yefremova, O., Mateiuk, O., Diachuk, A. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii na urokakh biolohii ta osnov zdorovia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [The use of digital technologies in biology and health basics lessons in secondary education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky*, 4, 15–35. [in Ukrainian].
2. Vlasenko, R. P., Polishchuk, K. M. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u protsesi navchannia heohrafiy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [The use of digital technologies in the process of teaching geography in secondary education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii "Pedagogika", Serii "Psiholohiia", Serii "Medytsyna")*, 57, 413–424. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-413-424](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-413-424) [in Ukrainian].
3. Hnatiuk, V. V., Arkushyna, H. F., Skoryk, O. D. (2024). Innovatsiini metody vykladannia biolohii: vid tradytsiinykh do tsyfrovyykh pidkhodiv. *Akademichni vizii*, 28. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/908>
4. Hrytsai, N. B. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv u navchanni anatomii liudyny. [Using digital tools in teaching human anatomy]. *Pryrodnycha osvita ta nauka*, 1, 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/NSER/2024-1.02> [in Ukrainian].
5. Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedagogichnykh y naukovo-pedagogichnykh pratsivnykh (proiekt) [Conceptual and Reference Framework for Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers (draft)]. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian].

6. Kramarenko I. S., Fonariuk O. V., Zatserkivna M. O. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity – novi vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Digitalization of education – new challenges and prospects for development]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Psykhohohiia", Seriiia "Medytsyna")*, 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) [in Ukrainian].
7. Manoilenko, N. V., Kononenko, S. O., Kramarenko, N. M. (2021). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Digitalization of the educational process in conditions of distance learning in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 201, 108–112. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-108-112> [in Ukrainian].
8. Mironets, L. P. (2022). Vykorystannia onlain-resursiv pid chas formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [Using online resources during the formation of environmental competence of education seekers]. *Zrostaiucha osobystist u smyslotsinnisnykh obrysakh: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Kyiv, 19 hrudnia 2022 r.). Ivano-Frankivsk: "NAIR", 103–108. [in Ukrainian].
9. Morze, N., Vember, V., Hladun, M. (2019). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia formuvalnogo otsiniuvannia [Using digital technologies for formative assessment]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 202–214. [in Ukrainian]. [in Ukrainian].
10. Nychkalo, N. H., Lazarenko, N. I., Hurevych, R. S. (2021). Informatyzatsiia ta tsyfrovizatsiia suspilstva v KhKhI stolitti: novi vyklyky dlia zakladiv vyshchoi osvity [Informatization and digitalization of society in the 21st century: new challenges for higher education institutions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60. S. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-17-29> [in Ukrainian].
11. Pluzhnyk, A. V., Romaniuk, R. K., Shevchuk, S. Yu., Astakhova, L. Ye. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh onlain-vyznachnykiv hrybiv u protsesi navchannia biolohii [The use of digital online identifiers of mushrooms in the process of teaching biology]. *Pryrodnycha osvita ta nauka*, 2, 26–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/NSER/2024-2.04> [in Ukrainian].
12. Poruchynska, I. V., Slashchuk, A. M. (2024). Mozhyvosti zastosuvannia interaktyvnykh kart na urokakh heohrafii [Possibilities of using interactive maps in geography lessons]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*. 7(7)), 321–328. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7\(7\)-321-328](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7(7)-321-328) [in Ukrainian].
13. Profesiinyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" (2024) [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]. *Nakaz MON vid 29.08.2024 № 1225. – Order of the Ministry of Education and Science dated August 29, 2024. № 1225*. Retrieved from: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (Last accessed 21.11.2025) [in Ukrainian].
14. Ramka tsyfrovyykh kompetentnosti dlia osvitan (DigComEduUA) [Digital Competency Framework for Educators]. URL: <https://fit.knu.ua/wp-content/uploads/2020/07/DigComp-framework-UA-for-educators.pdf>
15. Yaromenko, O., Chekan, M. (2023). Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii na urokakh heohrafii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Application of information technologies in geography lessons under distance learning conditions]. *In Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku rehioniv: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* ((Rivne, 23 chervnia 2023 r.). Rivne: RVTs MEHU im. akad. S. Demianchuka, 76–78. [in Ukrainian].
16. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ ПОНЯТТЯ

Грубий Л. І.

здобувач вищої освіти

Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0009-0009-8458-2653

У статті проаналізовано сутність поняття «читацька грамотність» у міждисциплінарному контексті. З'ясовано еволюцію тлумачення грамотності – від традиційного розуміння як уміння читати й писати до комплексної характеристики особистості, що охоплює когнітивний, комунікативний, діяльнісний, ціннісний складники. Ураховано підходи міжнародного дослідження PISA, у якому читацьку грамотність визначено як здатність розуміти, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати тексти для досягнення особистих і суспільно значущих цілей.

Акцентовано, що в умовах цифровізації суспільства, інформаційних переважань та гібридних загроз відбувається переосмислення ролі читання: воно перестає бути тільки індивідуальною когнітивною діяльністю, постаючи формою колективної взаємодії, символічним простором конструювання смислів і цінностей. У цих умовах читацька грамотність корелюється зі здатністю особистості орієнтуватися в цифрових і гіпертекстових форматах, критично осмислювати інформаційні потоки, брати участь у суспільному діалозі.

Схарактеризовано філософський, культурологічний, соціологічний, психологічний, мовознавчий і лінгводидактичний підходи до розуміння й осмислення феномена читацької грамотності. Наголошено, що в герменевтичній традиції читання розглядають як процес, у якому смисл не просто відтворюють, а створюють разом автор і читач в акті інтерпретації. Обґрунтовано, що читання є не тільки рецептивним видом мовленнєвої діяльності, а й складною когнітивно-творчою діяльністю, пов'язаною зі смислотворенням, діалогом автора й читача, інтерпретацією, рефлексією.

Особливу увагу приділено проблемі формування читацької грамотності іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Доведено, що ефективна організація навчання читання українською мовою має спиратися на комплексний підхід, що інтегрує психологічні механізми розуміння тексту, лінгвістичний аналіз його структури й комунікативно-культурний контекст.

Ключові слова: читацька грамотність, іноземні студенти, міждисциплінарність, навчання читання, українська мова як іноземна.

Grubiy L. I. Reading literacy as an interdisciplinary concept

The article analyzes the essence of the concept of reading literacy within an interdisciplinary framework. The evolution of the interpretation of literacy is traced—from its traditional understanding as the ability to read and write to a comprehensive characteristic of the individual encompassing cognitive, communicative, activity-based, and value-oriented components. The approaches of the international PISA study are taken into account, in which reading literacy is defined as the capacity to understand, analyze, interpret, and evaluate texts in order to achieve personal and socially significant goals.

It is emphasized that in the context of societal digitalization, information overload, and hybrid threats, the role of reading is being reconsidered: it ceases to be solely an individual cognitive activity and emerges as a form of collective interaction and a symbolic space for constructing meanings and values. Under these conditions, reading literacy correlates with an individual's ability to navigate digital and hypertextual formats, critically process information flows, and participate in public dialogue.

Philosophical, cultural, sociological, psychological, linguistic, and linguodidactic approaches to understanding and interpreting the phenomenon of reading literacy are characterized. It is stressed that within the hermeneutic tradition, reading is viewed as a process in which meaning is not merely reproduced but co-constructed by the author and the reader in the act of interpretation. It is substantiated that reading is not only a receptive type of speech activity but also a complex cognitive-creative activity associated with meaning-making, author–reader dialogue, interpretation, and reflection.

Particular attention is devoted to the issue of developing reading literacy among international students in higher education institutions of Ukraine. It is demonstrated that the effective organization of teaching reading

in Ukrainian should be based on a comprehensive approach integrating psychological mechanisms of text comprehension, linguistic analysis of textual structure, and the communicative-cultural context.

Keywords: *reading literacy, international students, interdisciplinarity, teaching reading, Ukrainian as a foreign language.*

Вступ. Традиційно поняття «грамотність» розуміли як уміння читати й писати. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття означене поняття значно розширило своє семантичне наповнення, оскільки набуло нового осмислення, охоплюючи здатність особистості ефективно взаємодіяти в інформаційному суспільстві, критично осмислювати інформацію, застосовувати її. Науковці все частіше витлумачують грамотність як особистісну характеристику, що поєднує низку когнітивних, діяльнісних, комунікативних і ціннісних складників, тому поряд із традиційною мовною грамотністю виокремлюють цифрову, інформаційну, медійну, читацьку грамотність, що є показниками підготовки особистості до життя в умовах сучасного світу.

Проблема формування читацької грамотності набула розвитку у зв'язку з упровадженням міжнародних моніторингових досліджень якості освіти. У дослідженні PISA читацьку грамотність визначено як «здатність учня / студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати участь у житті суспільства» [6. с. 34]. Такий підхід акцентує не тільки на техніці читання, а насамперед на здатності працювати з різними типами текстів, розуміти їх, інтерпретувати, критично оцінювати подану в них інформацію. Важливим є й рефлексійний складник – усвідомлення власної читацької стратегії.

Міжнародний досвід свідчить про перехід від перевірки ЗУНівських результатів (техніка читання, виразне читання, розуміння тексту) до оцінювання здатності застосовувати читацькі вміння в реальних навчальних і життєвих ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку освіти помітно активізувалися дослідження, присвячені підвищенню якості читання, що зумовлено соціальними вимогами, реалізацією компетентнісного підходу в закладах вищої й середньої освіти, інтеграцією української

освітньої системи в європейській освітній простір.

Проблемі формування читацької грамотності в здобувачів освіти присвячено студії українських дослідників Н. Богданець-Білокаленко, Н. Бондаренко, В. Новосолової, О. Ісаєвої, С. Косянчука, О. Фідкевич, Т. Яценко та ін. Н. Бондаренко ґрунтовно проаналізувала матеріали міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні щодо читацької грамотності учнівства; описала категорійний спектр читацької грамотності; визначила перелік умінь, що визначають її сформованість [1].

Особливої актуальності набуває проблема формування читацької грамотності в контексті навчання іноземних студентів, для яких читання є не тільки засобом здобування знань, а й дієвим інструментом соціалізації, професійного становлення. Іноземний студент має оволодіти вміннями розуміти, критично оцінювати інтерпретувати й використовувати тексти різної жанрово-стильової належності в різноманітних життєвих і навчальних ситуаціях. Завдання викладачів української мови як іноземної полягає у формуванні в студентів читацької грамотності. Особливостям формування читацької грамотності іноземних студентів присвячено лінгводидактичні студії З. Бакум, І. Дирди, І. Зозуля, Н. Московчук, О. Пальчикової, Л. Суботи, М. Цуркан, Г. Швець та ін. Л. Субота експериментально довела, що регулярне читання збагачує словниковий запас, дозволяє іноземним студентам аналізувати й узагальнювати інформацію, висловлювати власну думку щодо прочитаного. Г. Швець обґрунтувала доцільність застосування в освітньому процесі наукових і художніх текстів, які сприяють збагаченню словникового запасу іноземних студентів, урізноманітненню палітри лексикограматичних конструкцій, здатності орієнтуватися у структурі складних текстів [3].

Опрацювання спеціальної літератури переконало, що поняття «читацька грамотність» є не тільки складником мовної освіти,

а й комплексним поняттям, що інтегрує здобутки філософії, соціології, культурології, психології, мовознавства, лінгводидактики, методики навчання літератури. Міждисциплінарний характер читацької грамотності виявляється також у її зв'язку з інформаційно-цифровою компетентністю, оскільки в умовах цифровізації суспільства читання виходить за межі традиційного друкованого тексту, охоплюючи електронний, гіпертекстовий формати, що потребує інших стратегій опрацювання інформації. Міждисциплінарність поняття й зумовлює необхідність пошуку нових підходів до формування читацької грамотності в освітньому процесі.

Методи та методика дослідження. У процесі дослідження було використано різні методи, зокрема такі: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел для з'ясування сутності базового поняття дослідження «читацька грамотність», уточнення його характеристик у філософському, культурологічному, соціологічному, психологічному, мовознавчому, лінгводидактичному контекстах. Метод порівняльного аналізу використано для зіставлення українських і зарубіжних концепцій читацької грамотності, зокрема в міжнародному дослідженні PISA.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «читацька грамотність» з урахуванням філософського, психологічного, лінгвістичного і лінгводидактичного підходів, визначити теоретичні засади її формування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Завдання

1. Уточнити зміст і характеристики поняття «читацька грамотність» у міждисциплінарному вимірі.

2. Схарактеризувати основні підходи до структурування читацької грамотності.

3. Окреслити перспективні напрями формування читацької грамотності іноземних студентів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Результати. Аналіз і синтез наукових праць засвідчує, що феномен читацької грамотності має міждисциплінарний характер, оскільки його вивчення не обмежується представниками мовно-літературної галузі. Читацька грамотність є предметом вивчення

філософів, соціологів, культурологів, психологів, психолінгвістів, педагогів, мовознавців, лінгводидактів.

У філософському аспекті читання визначають як спосіб пізнання й інтерпретації смислів, «привласнення досвіду інших», формування світогляду. Засновник філософської герменевтики Г.-Г. Гадамер обґрунтував положення про історичну зумовленість розуміння, відповідно до якого інтерпретація тексту є функцією як автора, так і читача, котрий є інтерпретатором. Оскільки читання спирається на зміст тексту й водночас на досвід і культурний горизонт читача, «жодне читання не може претендувати на статус остаточного чи вичерпного» [9, с. 264]. Читання ніколи не буває завершеним, тому що в тексті не може бути абсолютно правильного змісту, є тільки можливості смислів, адже кожен читач має свій набір культурних кодів, життєвого досвіду, перебуває в певних умовах, має певний емоційний стан. Ці та інші чинники впливають на розуміння прочитаного. Цим і пояснюють той факт, що прочитавши текст у шкільному віці й через 10-15 років, людина сприймає його по-різному. У герменевтичній традиції читання розглядають як процес, у якому смисл не просто відтворюють, а створюють разом автор і читач в акті інтерпретації. Звідси випливає, що читацька грамотність – це не тільки техніка розуміння тексту, а й здатність до смислотворення, критичного осмислення, тобто це інтегрована здатність особистості здійснювати осмислене, рефлексійне і ціннісно зорієнтоване прочитання тексту як форми буття, інтерпретувати смисли з урахуванням власного досвіду й відкривати нові значення в процесі взаємодії – автор – текст – читач. Як слушно стверджує українська дослідниця Н. Кривда, «текст не має смислового та ціннісного навантаження сам по собі, текст завжди потребує інтерпретатора» [5, с. 70].

Представники культурології розглядають читання як культурну практику, соціальний ритуал, інструмент резильєнтності, засіб збереження національної ідентичності, особливо в кризові періоди. Сьогодні ми спостерігаємо переосмислення ролі читання в умовах швидкої цифровізації суспільства, інформаційних

перевантажень, гібридних загроз. Читання перестає бути індивідуальною когнітивною діяльністю, а постає формою колективної взаємодії, символічним простором конструювання смислів і цінностей. В умовах війни читання допомагає підтримати психологічну стійкість, сприяє осмисленню травматичного досвіду, формує наративи опору і пам'яті. Через звернення до української літератури актуалізуються культурні символи, історичні смисли, мова як маркер ідентичності. Як стверджує О. Коваль, «Коли важко, коли треба перемагати ворога і долати свої страхи і невпевненість, на допомогу приходять класика, зокрема поезія, відома з дитинства чи з юності: Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Василь Стус, Василь Симоненко, Ліна Костенко» [3]. Водночас зазначимо, що в сучасних умовах розвитку цифрових технологій набуває поширення фрагментарне, гіпертекстове читання. Гіпертексти надають читачам потенційні можливості стати співавторами тексту, організувати його нелінійне прочитання. Останнім часом зростає роль соціальних мереж як відкритого простору для обговорення текстів, об'єднання читацьких спільнот. У цьому випадку читання поєднує індивідуальний досвід особистості із колективними культурними смислами.

Означені підходи можуть слугувати орієнтирами для реалізації завдань навчання читання іноземних студентів, для яких читання українською мовою є не тільки способом оволодіння лексико-граматичними структурами, а й засобом культурної інтеграції, шляхом пізнання ціннісних орієнтирів українського суспільства, його історичної пам'яті і сучасних смислів. У цьому контексті вважаємо доцільною організацію роботи з художніми, публіцистичними текстами, а також медіатекстами.

Представники соціології розглядають соціальні детермінанти читацької поведінки, розглядаючи читання як соціальну практику, що залежить від соціального статусу, читацького середовища, родинного оточення, культурного капіталу, матеріального становища та інших чинників.

Соціологічний підхід до читання має вплив на організацію навчання читання інозем-

них студентів, оскільки їхні читацькі стратегії, мотивація, ставлення до книжки й тексту загалом зумовлені їхнім попереднім освітнім досвідом, культурними традиціями країни походження, рівнем сформованості читацького середовища в родині й найближчому оточенні. Тому навчання читання українською мовою має будуватися з урахуванням різних моделей читацької поведінки. Крім того, важливо враховувати, що іноземні студенти входять у новий для них культурний простір, де змінюється не тільки мова, а й смисли текстів, жанрові традиції, комунікативні норми. Тому читання має допомогти студентам зрозуміти контексти функціонування текстів, пояснювати культурні коди, суспільні реалії, історичні алюзії тощо, тобто виконувати функцію соціокультурної адаптації. Читання навчальних, наукових, медіатекстів розширює когнітивні можливості студентів, сприяє кращій соціалізації.

Психологи (Е. Івашкевич, Н. Ігнатенко, Н. Михальчук, Н. Чепелева, Л. Яковенко та ін.) розглядають механізми сприймання й розуміння тексту в процесі читання. Погоджуємося з думкою Н. Чепелевої, що «навчання читання вимагає формування не тільки когнітивних текстових операцій, але й умінь вести діалог із твором, інтерпретувати й оцінювати його, організовувати процес самостійної роботи з книгою залежно від цілей і завдань тієї діяльності, у яку воно включене. Лише комплексне формування цих умінь дасть змогу виробити готовність до самоосвітнього читання як основи продуктивної навчальної діяльності у вищій й важливого складника професійної культури фахівця» [10, с. 3].

Н. Чепелева розуміння тексту характеризує як вид комунікативно-пізнавальної діяльності, що, з одного боку, підпорядкований його цілям, мотивам а з іншого, – він значною мірою забезпечує основні ефекти читацької діяльності – інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний і практичний. Дослідниця вважає розуміння тексту процесом засвоєння і породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення, осмислення або привнесення свого смислу в текст і переосмислення, результатом

якого є синтез нового смислу, що народжується у процесі активного творчого читання [10, с. 9]. Н. Чепелева зазначає, що процес розуміння тексту передбачає усвідомлення авторського смислу, інтерпретацію його або привнесення свого смислу в текст, а також діалогічну взаємодію читачів із текстом, у результаті чого з'являються нові смисли [10].

Представники мовознавства (Ф. Бацевич, Т. Должикова, О. Косюк, І. Кочан, І. Мілева, Г. Онуфрієнко, Ю. Сурмін та ін.) розглядають читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що забезпечує декодування, інтерпретацію тексту. На відміну від психологічних підходів, мовознавство акцентує увагу на мовній природі читання. «У сучасній науці читання або слухання художнього тексту визначається як комунікативний акт між автором і читачем за допомогою тексту. Розглядаючи текст з таких позицій, сприймаємо автора (письменника) як суб'єкта, що говорить з читачем писаним словом. Сам письменник постає суб'єктом творчості, а комунікативні рівні тексту розглядають як засоби донесення авторського задуму до читачів» [7, с. 24-25].

В організації читання іноземних студентів схарактеризовані психологічний та мовознавчий, або лінгвістичний, підходи мають бути поєднані в одну методичну систему. Аналіз психологічних студій дає підстави для такого узагальнення: навчання читання іноземних студентів не повинно обмежуватися формуванням у них техніки декодування або перевіркою міри розуміння змісту прочитаного. Важливо формувати когнітивні операції аналізу, синтезу, прогнозування (антиципації), установлення смислових зв'язків, а також розвивати вміння інтерпретувати текст, співвідносити авторський задум із власним культурним досвідом, діалогізувати з автором. Це особливо актуально для іноземних студентів, оскільки процес розуміння для цієї категорії здобувачів освіти ускладнюється мовними, культурними бар'єрами. Це зумовлює планування роботи над формуванням читацької грамотності іноземних студентів в такий спосіб, щоб зняти лінгвокультурні труднощі. Під час сприймання тексту необхідно зважати на осмислення концептуального змісту. Не менш важливо здійснювати післятекстову інтерпре-

тацію, що стимулює рефлексію і породження власних смислів.

У контексті мовознавчого підходу читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності передбачає формування в студентів умінь працювати з лексико-граматичною організацією тексту, визначати його структурно-смислові зв'язки, типологічні й жанрові особливості. Важливо навчити іноземних студентів бачити в тексті не тільки сукупність мовних одиниць, а комунікативний акт, у якому автор, використовуючи певні мовні засоби, реалізує свій комунікативний намір. На нашу думку, такий підхід сприяє кращому розумінню прагматичного й культурного підтексту.

Упродовж тривалого часу теоретичними засадами методики навчання читання слугували теорія мовленнєвої діяльності й теорія тексту. У контексті цих наукових підходів мовленнєву діяльність людини розглядали як діяльність її мовленнєво-розумового апарату в процесах сприймання і продукування мовлення. Читання тлумачили як процес сприймання й смислового оброблення (розуміння) писемного мовлення і як процес комунікації посередництвом мовлення (автор – читач). Такий підхід акцентує насамперед на процесуальному й комунікативному аспектах читання, підкреслюючи його зорієнтованість на досягнення взаємодії між автором і читачем.

Сучасні лінгводидакти (З. Бакум, О. Горюшкіна, Т. Груба, Л. Давидюк, С. Караман, А. Нікітіна, О. Фідкевич та ін.) розширюють це розуміння, розглядаючи читання не тільки як процес декодування тексту, а й як активну когнітивну діяльність, що передбачає залучення суб'єктами навчання попереднього читацького досвіду, культурного контексту, ціннісних орієнтацій і критичного мислення.

«Усвідомлення наукового тексту – осягнення, осмислення структури тексту через аналіз вербальної форми тексту», – вважають О. Горюшкіна і Т. Груба [2, с. 52]. Це особливо важливо для іноземних студентів, оскільки аналіз вербальної інформації допомагає подолати термінологічні труднощі, зрозуміти типові моделі викладу матеріалу в науковому стилі, навчитися структурувати власне висловлення.

На думку С. Карамана, «читання є складною перцептивно-розумовою та мнемонічною діяльністю аналітико-синтетичного характеру. Одиницями сприймання й розуміння писемного мовлення можуть бути слова, синтагми, речення, тому процес читання включає низку послідовних і взаємопов'язаних операцій: розуміння окремих слів, розуміння речень, розуміння логіко-граматичної структури, що має складну систему управління, розуміння зв'язного тексту. Успішне виконання кожної із зазначених операцій залежить насамперед від розв'язання суб'єктами навчання складних аналітико-синтетичних завдань, спрямованих на встановлення зв'язків між словами в реченні та між словами в межах тексту» [4, с. 230]. Наукова позиція дослідника відображає психолінгвістичний підхід до розуміння читання як багаторівневого інтелектуального процесу, що поєднує різні механізми – перцептивні, мисленнєві, мнемонічні. Учений акцентує на аналітико-синтетичному характері читання, підкреслюючи, що сприйняття писемного мовлення не є лінійним декодуванням графічних знаків, а передбачає складну систему розумових операцій. Така позиція має важливе теоретико-практичне значення, оскільки обґрунтовує доцільність цілеспрямованого формування в здобувачів освіти смислового опрацювання тексту.

У межах компетентнісного підходу читання є засобом формування читацької грамотності, складником якої є здатність не тільки розуміти інформацію, а й аналізувати її, критично оцінювати, інтерпретувати, застосовувати в різноманітних ситуаціях. Отже, еволюція наукових поглядів на читання засвідчує перехід від

розуміння його як рецептивного виду мовленнєвої діяльності до усвідомлення як складної когнітивно-творчої діяльності, що має міждисциплінарний характер і значний розвивальний потенціал.

На нашу думку, формування читацької грамотності іноземних студентів має ґрунтуватися на засадах комплексного підходу, що враховує філософські, соціологічні, психологічні, мовознавчі, лінгводидактичні дослідження. За такої умови читання може стати запорукою академічної успішності, професійного становлення, успішної соціалізації іноземних студентів.

Висновки. Отже, читацька грамотність у сучасному науковому полі постає як багатовимірне міждисциплінарне утворення, що інтегрує філософські уявлення про інтерпретацію і смислотворення, культурологічне бачення читання як соціокультурної практики, соціологічне розуміння читацької поведінки, психологічні механізми сприймання й осмислення тексту, мовознавчі засади аналізу структури тексту та лінгводидактичні засади організації навчання читання. Формування читацької грамотності іноземних студентів має ґрунтуватися на комплексному підході, що поєднує філософські, соціологічні, культурологічні, психологічні, лінгвістичні й лінгводидактичні виміри. Важливим є врахування мовних і культурних бар'єрів, попереднього читацького досвіду здобувачів освіти, особливостей їхньої соціокультурної адаптації.

Перспективи подальших досліджень убацьмаємо в розробленні системи вправ для формування читацької грамотності іноземних студентів з урахуванням цифрових форматів читання, жанрової різноманітності текстів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Формування читацької грамотності учнів у контексті стандартів PISA-2018: метод. рек. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722178/1/%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_1.pdf
2. Горошкіна О., Груба Т. Українська наукова мова: теорія і практика: навч.-метод. посіб. Суми: Університетська книга, 2023. 108 с.
3. Інтерв'ю директора Українського інституту книги Олександри Коваль агентству «Інтерфакс-Україна». URL: <https://interfax.com.ua/news/interview/834181.html>.
4. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
5. Кривда Н. Колективна пам'ять як чинник формування групової ідентичності. *Філософські обрії*. 2019. № 41. С. 60–76.
6. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / М. Мазорчук та ін. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с.

7. Практикум з лінгвістики тексту: навч.-метод. посіб. / Т. Должикова, І. Мілева, А. Нікітіна. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 142 с.
8. Субота Л. А. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі оволодіння мовою навчання: монографія. Харків: Майдан, 2020. 303 с.
9. Філософія: підручник / В. С. Бліхар та ін. 2-ге вид., перероб. та доп. Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 2021. 440 с.
10. Чепелева Н. В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 1992. 40 с.
11. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс, 2019. 529 с.

References

1. Bondarenko, N. V. (n.d.). *Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u konteksti standartiv PISA-2018: metodychni rekomendatsii* [Development of students' reading literacy in the context of PISA-2018 standards: Methodological recommendations]. Retrieved March 31, 2026, from https://lib.iitta.gov.ua/722178/1/%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_1.pdf [in Ukrainian].
2. Horoshkina, O., & Hrubá, T. (2023). *Ukrainska naukova mova: teoriia i praktyka: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Ukrainian scientific language: theory and practice: Educational and methodological manual]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
3. Interviu dyrektora Ukrainskoho instytutu knyhy Oleksandry Koval ahentstvu "Interfaks-Ukraina". (n.d.). [Interview with the director of the Ukrainian Book Institute Oleksandra Koval to the Interfax-Ukraine agency]. Retrieved March 31, 2026, from <https://interfax.com.ua/news/interview/834181.html> [in Ukrainian].
4. Karaman, S. O. (2000). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v himnazii* [Methods of teaching the Ukrainian language in gymnasium]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Kryvda, N. (2019). Kolektyvna pamiat yak chynnyk formuvannia hrupovoi identychnosti [Collective memory as a factor in the formation of group identity]. *Filosofski obrii – Philosophical Horizons*, (41), 60–76. [in Ukrainian].
6. Mazorchuk, M., et al. (2019). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018* [National report on the results of the international study of education quality PISA-2018]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment [in Ukrainian].
7. Dolzhykova, T., Milieva, I., & Nikitina, A. (2011). *Praktykum z lnhvistyky tekstu: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Workshop on text linguistics: Educational and methodological manual]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk [in Ukrainian].
8. Subota, L. A. (2020). *Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u protsesi ovolodinnia movoiu navchannia: monohrafiia* [Development of foreign language communicative competence of international students in the process of mastering the language of instruction: Monograph]. Kharkiv: Mайдан [in Ukrainian].
9. Blihar, V. S., et al. (2021). *Filosofii: pidruchnyk* [Philosophy: Textbook] (2nd ed., rev.). Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU "Hoverla" [in Ukrainian].
10. Chepelieva, N. V. (1992). *Psykhologhiia chytannia navchalnoi ta naukovoi literatury v systemi profesiinoi pidhotovky studentiv* [Psychology of reading educational and scientific literature in the system of professional training of students] (Doctoral dissertation abstract). Kyiv [in Ukrainian].
11. Shvets, H. D. (2019). *Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei: monohrafiia* [Theory and practice of teaching Ukrainian language to foreign students of humanities specialties: Monograph]. Kyiv: Feniks [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: 15.05.2026

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ В ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

Дерешева А. С.

здобувачка вищої освіти

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ORCID ID: 0009-0003-3296-914X

Лукіна Н. Б.

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ORCID ID: 0009-0001-3229-7318

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей почуття гумору в осіб з різним рівнем рефлексивності. Актуальність проблеми зумовлена зростанням ролі внутрішніх особистісних ресурсів, що забезпечують психологічну стійкість, емоційну саморегуляцію та конструктивну міжособистісну взаємодію в умовах підвищеного соціального та інформаційного навантаження. Рефлексивність розглядається як системна й багатовимірна характеристика особистості, пов'язана з метапізнанням, самосвідомістю та здатністю до осмислення власного досвіду. Почуття гумору інтерпретується як інтегративний психологічний конструкт, що поєднує когнітивні, емоційні та комунікативні компоненти й виконує адаптивну та стресозахисну функції. Теоретичну основу дослідження становлять положення про рефлексивність як особистісну властивість та концепція стилів гумору Рода Мартіна, у межах якої виокремлено афіліативний, самопідтримувальний, агресивний і самопринизливий стилі.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 30 осіб віком 20–28 років. Встановлено, що більшість респондентів характеризується середнім рівнем рефлексивності та помірною вираженістю конструктивних стилів гумору. Виявлено тенденцію до зміни спрямованості гумору залежно від рівня рефлексивності: зі зростанням рефлексивності зменшується частка агресивного та самопринизливого стилів і підвищується представленість самопідтримувального та афіліативного гумору. Особи з низьким рівнем рефлексивності частіше використовують агресивний стиль як форму зовнішньої спрямованої взаємодії, тоді як високий рівень рефлексивності пов'язаний з використанням гумору як внутрішнього ресурсу саморегуляції та збереження емоційної рівноваги. Отримані результати поглиблюють розуміння психологічних чинників вибору стилю гумору та окреслюють перспективи подальших досліджень взаємозв'язку рефлексивності й адаптивних особистісних стратегій.

Ключові слова: рефлексивність, почуття гумору, стилі гумору, афіліативний стиль, самопідтримувальний стиль, агресивний стиль, саморегуляція, особистісні ресурси.

Deresheva A. S., Lukina N. B. Sense of humor in individuals with different levels of reflexivity

The article presents the results of a theoretical and empirical study on the characteristics of sense of humor in individuals with varying levels of reflexivity. The relevance of the issue is driven by the increasing role of internal personal resources that ensure psychological resilience, emotional self-regulation, and constructive interpersonal interaction amid heightened social and informational demands. Reflexivity is regarded as a systemic and multidimensional personality trait associated with metacognition, self-awareness, and the capacity to reflect on one's own experience. Sense of humor is interpreted as an integrative psychological construct that combines cognitive, emotional, and communicative components and performs adaptive and stress-protective functions. The theoretical foundation of the study draws on conceptions of reflexivity as a personality disposition and Rod Martin's framework of humor styles, which distinguishes four styles: affiliative, self-enhancing, aggressive, and self-defeating.

The empirical investigation was conducted on a sample of 30 individuals aged 20–28 years. The majority of respondents exhibited a medium level of reflexivity and moderate expression of constructive humor styles. A tendency was identified for the directionality of humor to change depending on the level of reflexivity: as

reflexivity increases, the proportion of aggressive and self-defeating styles decreases, while the prevalence of self-enhancing and affiliative humor rises. Individuals with low reflexivity more frequently employ aggressive humor as a form of externally directed interaction, whereas high reflexivity is associated with the use of humor as an internal resource for self-regulation and maintenance of emotional balance. The obtained findings deepen the understanding of psychological factors influencing the choice of humor style and outline prospects for further research into the interrelationship between reflexivity and adaptive personal strategies.

Keywords: *reflexivity, sense of humor, humor styles, affiliative style, self-enhancing style, aggressive style, self-regulation, personal resources.*

Вступ. У сучасних умовах суспільного розвитку, що характеризуються динамічністю соціальних змін, інтенсивністю інформаційних потоків та зростанням емоційного навантаження, особливої актуальності набуває проблема внутрішніх ресурсів особистості, які забезпечують її психологічну стійкість, саморегуляцію та здатність до осмислення власного досвіду. До таких ресурсів належать рефлексивність і почуття гумору – феномени, що охоплюють когнітивний, емоційний і соціальний виміри функціонування особистості.

Проблематика рефлексивності в сучасній психології пов'язана з необхідністю чіткого розмежування понять «рефлексія» та «рефлексивність». О. Зімовін та Є. Заїка наголошують на тому, що останнє ще не має усталеного визначення в науковому дискурсі [5]. Дослідники розглядають три можливі варіанти співвідношення цих понять і підтримують підхід, за яким рефлексивність є ширшим феноменом, що охоплює рефлексію як процесуальний компонент. На їхню думку, рефлексивність має системний і безперервний характер, тоді як рефлексія є динамічним і фрагментарним процесом; саме рефлексивність забезпечує можливість здійснення рефлексії [7]. Автори також пропонують класифікацію проявів рефлексивності, розглядаючи її як багатовимірну характеристику особистості, що пронизує всі рівні психічної діяльності: від організації життєдіяльності до регуляції мислення й поведінки.

Подальший розвиток проблематики пов'язаний з когнітивістичним підходом. Т. Доцевич підкреслює, що метапізнання передбачає усвідомлення власних когнітивних процесів, а рефлексивність виступає його базовим компонентом [4]. С. Іллющенко розглядає рефлексивність як властивість суб'єкта, пов'язану з процесуальністю рефлексії та особливим станом свідомості – рефлексуванням,

що сприяє глибшому осмисленню досвіду й засвоєнню нових знань [8].

Зарубіжні автори, зокрема М. Ван Манен, К. Цейхнер і Д. Літон, виокремлюють рівні розвитку рефлексивності: від виконавчого до критичного, що передбачає морально-ціннісне осмислення діяльності [18]. А. Гільман підкреслює, що рефлексивність є індивідуальною характеристикою, яка забезпечує здатність до творчого осмислення досвіду, самопобудови та саморозвитку, хоча може мати як конструктивні, так і деструктивні прояви [3].

Паралельно з розвитком досліджень рефлексивності в психології активно розробляється проблематика гумору як цілісної системної якості особистості. Почуття гумору розглядається як багаторівневе явище, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та комунікативні компоненти. Значний внесок у становлення психології гумору здійснили зарубіжні вчені, зокрема З. Фрейд, А. Адлер, Р. Кеттел, Г. Олпорт.

Сучасні дослідження Р. Мартіна акцентують увагу на функціональних аспектах гумору, зокрема на його ролі у знятті стресу та покращенні міжособистісних стосунків. Учений виокремлює чотири стилі гумору – афіліативний, самопідтримувальний, агресивний і самопринизливий, що відрізняються за спрямованістю та психологічними наслідками [16].

У вітчизняній психології О. Зайва трактує гумор як важливий психологічний конструкт із стресозахисним потенціалом, який може виступати як механізмом психологічного захисту, так і свідомою копінг-стратегією [6].

Аналіз теоретичних джерел свідчить про те, що рефлексивність і почуття гумору мають спільну когнітивно-афективну основу. Обидва феномени передбачають здатність до дистанціювання від безпосереднього досвіду, переосмислення ситуації, усвідомлення супер-

ечностей і багатовимірності реальності. Рефлексивність забезпечує когнітивний ґрунт для усвідомлення комічного, тоді як гумор, у свою чергу, сприяє зниженню емоційного напруження й відкриває нові перспективи для саморозуміння.

Таким чином, у структурі особистості рефлексивність може розглядатися як механізм внутрішньої регуляції та самосвідомості, а почуття гумору – як специфічна форма інтеграції досвіду й адаптивного реагування на суперечності буття. Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень кожного з феноменів окремо, проблема їхнього взаємозв'язку залишається недостатньо систематизованою. Це зумовлює актуальність подальшого теоретичного та емпіричного вивчення взаємодії рефлексивності й почуття гумору як взаємопов'язаних компонентів психологічної структури особистості.

Метою статті є визначення особливостей почуття гумору у осіб з різним рівнем рефлексивності.

Методи та методики дослідження. У процесі підготовки статті використано метод аналізу й узагальнення наукових джерел, системно-структурний аналіз, порівняльно-зіставний метод. Для емпіричної частини роботи проведено тестування за допомогою психодіагностичних методик, а саме: «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова та В. Пономарьової, адаптований О. Ільїною «Опитувальник стилів гумору» Р. Мартіна.

Результати. Рефлексивність розглядається у сучасній психології як багатовимірний феномен, пов'язаний з метапізнанням, саморегуляцією та особистісною зрілістю. За Р. Павелків, рефлексія трактується як принцип мислення, спрямований на усвідомлення власної свідомості, критичний аналіз знання й самопізнання особистості. Автор наголошує на тому, що саме рефлексія забезпечує становлення людини як активного суб'єкта діяльності [10].

Вагомий внесок у розуміння зв'язку між саморефлексією та соціальним пізнанням здійснила група науковців на чолі з Дж. Дімаджіо. Вони показали, що усвідомлення власних думок і почуттів безпосередньо сприяє глибшому розумінню емоцій та пережи-

вань інших людей (англ. “mindreading”) [14]. Дослідники також довели залежність цієї здатності від автобіографічної пам'яті: чим повніше людина усвідомлює власний досвід, тим легше їй співпереживати іншим.

За підходом Л. Носко, рефлексивність виступає узагальненою психічною характеристикою, що співвідноситься з феноменом рефлексії як її вихідною формою. Авторка виокремлює інтрапсихічний та інтерпсихічний напрями рефлексивності, які, відповідно, пов'язані з усвідомленням власних психічних процесів і здатністю розуміти внутрішній світ інших людей через механізми емпатії, ідентифікації та проєкції [9].

Аналіз зарубіжних підходів показав, що М. Ван Манен, К. Цейхнер та Д. Літон виокремлюють три такі рівні розвитку рефлексивності: виконавчий, каузальний і критичний. Виконавчий рівень характеризується нормативністю мислення й орієнтацією на практичне застосування знань для досягнення цілей. Каузальний передбачає усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків професійних дій і психологічних закономірностей. Критичний рівень пов'язаний з інтеграцією морально-етичних критеріїв і ціннісних орієнтацій в аналіз діяльності [18].

Отримані результати свідчать про те, що рефлексивність створює когнітивне підґрунтя для розвитку почуття гумору, оскільки передбачає здатність до дистанціювання, усвідомлення суперечностей і переосмислення досвіду. У цьому контексті гумор постає як афективне продовження рефлексії.

Проблематика гумору також має ґрунтовне теоретичне підґрунтя. Класичний психоаналітичний підхід представлений у праці Зигмунд Фрейд «Дотепність і її відношення до несвідомого», де гумор розглядається як механізм вивільнення психічної енергії та переробки внутрішніх конфліктів. У своїй психоаналітичній концепції він розглядав сміх як своєрідний механізм звільнення психічної енергії, що виникає внаслідок внутрішніх суперечностей між бажаннями й моральними заборонами [11]. Подібну ідею енергетичної розрядки підтримував Герберт Спенсер [17].

Зокрема, у сучасній зарубіжній психології активно розвивається комунікативний підхід,

представлений роботами О. Лінч [15]. Вчена пропонує розглядати гумор як специфічний різновид повідомлення, що виконує важливу роль у міжособистісній комунікації. Дж. Гей акцентує увагу на культурологічних і гендерних особливостях використання гумору. Він доводить, що чоловіки частіше використовують жарт як копінг-стратегію подолання стресових ситуацій, тоді як жінки застосовують його переважно для створення емоційного контакту та гармонізації стосунків [13].

Науковиця А. Бабаджанова трактує гумор як інтегративне особистісне утворення, пов'язане з емоційним інтелектом і процесом соціалізації [1]. Екзистенційний вимір суб'єктивної реальності, у межах якого гумор виступає індикатором внутрішнього світу людини, розкриває Дж. Бьюдженталь [2]. Водночас В. Гампес підкреслює зв'язок афіліативного стилю гумору з емпатією у консультативній практиці [12].

Узагальнення теоретичних підходів дає змогу констатувати, що між рефлексивністю та почуттям гумору існує структурна взаємозалежність. Рефлексивність забезпечує когнітивну основу для усвідомлення комічного, формує здатність до самоіронії та морально виваженого використання гумору. Гумор, у свою чергу, виконує регулятивну функцію, знижує емоційне напруження, розширює перспективу сприйняття та сприяє поглибленню саморозуміння.

Задля дослідження почуття гумору в осіб з різним рівнем рефлексивності було проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 30 досліджуваних віком від 20 до 28 років, які заповнили Google-форму.

Для збору емпіричних даних використано такі психодіагностичні методики:

методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов та В. Пономарьова) – для виявлення рівня рефлексивності;

опитувальник стилів гумору (Р. Мартін) – для вимірювання індивідуальних відмінностей у способах використання гумору в повсякденному житті.

Методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов та В. Пономарьова) дає змогу оцінювати ступінь виразності у людини схильності до саморефлексії та рефлексії внутрішнього світу інших людей, причому само-

рефлексія окремо може бути оцінена залежно від проходження процесу рефлексії у часі (ретроспективна, ситуативна, проспективна рефлексивність).

Зведені результати дослідження рефлексивності за А. Карповим та В. Пономарьовою представлені у табл. 1.

Таблиця 1
Результати за методикою діагностики рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової (n = 30)

Рефлексивність			
Рівень	Високий	Середній	Низький
N	8 (26,7%)	16 (53,3%)	6 (20%)

Таким чином, застосування методики А. Карпова та В. Пономарьової дало змогу оцінити рівень рефлексивності досліджуваних. Виконаний аналіз первинних даних дав змогу виділити 3 групи осіб з різними рівнями рефлексивності: високий рівень рефлексивності був зафіксований у 8 осіб (26,67%), середній рівень – у 16 осіб (53,3%), а низький – у 6 осіб (20%).

Високий рівень рефлексивності характеризується стійкою схильністю до аналізу власної діяльності та поведінки інших людей, здатністю прогнозувати наслідки своїх дій у різних часових перспективах, а також умінням враховувати психологічний стан інших людей. Суб'єкти цієї групи, ймовірно, проявляють ретельність у плануванні та виконанні завдань, здатні до критичного самоаналізу та адаптивного регулювання своєї поведінки у міжособистісних взаємодіях.

Середній рівень рефлексивності спостерігається у більшості респондентів (53,3%). Це свідчить про періодичну здатність до аналізу власних дій, а також обмежену деталізацію планування та оцінювання результатів діяльності. Суб'єкти цієї групи проявляють перспективну рефлексивність у плануванні майбутньої діяльності, однак ретроспективний та ситуативний аналіз подій та дій може бути непостійним. Здатність до соціальної рефлексивності у цих осіб проявляється помірно, що вказує на часткову обізнаність щодо мотивів та очікувань оточуючих.

Низький рівень рефлексивності відзначено у 20% вибірки. Ці особи демонструють обмежену схильність до аналізу своїх дій та поведінки інших, проявляють імпульсивність, рідше планують діяльність і здатні враховувати лише базові деталі ситуації. Внаслідок цього можливі труднощі у передбаченні реакцій інших людей та у міжособистісній комунікації.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що більшість суб'єктів характеризується середнім рівнем рефлексивності, що відповідає помірній здатності до саморефлексії та соціальної рефлексивності. Водночас наявність груп з високим та низьким рівнями вказує на значну індивідуальну варіативність у прояві рефлексивних процесів.

Наступним етапом дослідження було використання «Опитувальника стилів гумору» (Р. Мартін). Він дає змогу виявити рівень прояву у особистості чотирьох стилів гумору: афіліативного, самопідтримувального, агресивного й самопринизливого. Мартін називає агресивний і самопринизливий стилі гумору шкідливими для психологічного здоров'я суб'єкта, тоді як афіліативний та самопідтримувальний гумор трактується як корисні.

Результати показали, що більшість респондентів (80%) перебуває на середньому рівні прояву афіліативного гумору. Низький та високий рівні зафіксовані лише у 10% випадків кожен. Це свідчить про те, що значна частина опитаних схильна використовувати гумор для встановлення доброзичливих стосунків та підтримки соціальної згуртованості. Водночас невелика частка респондентів проявляє цю схильність в мінімальному чи надмірно високому ступені.

Більшість респондентів демонструє середній рівень самопідтримувального гумору, що

свідчить про прагнення підтримувати оптимістичний погляд на життя та знаходити власні ресурси для подолання труднощів. Високий та низький рівні зустрічаються значно рідше (по 20% та 10% відповідно), що вказує на відносну стабільність цієї тенденції серед учасників дослідження.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що найбільша частка респондентів продемонструвала середній рівень агресивного гумору – 46,6% (14 осіб). Низький рівень виявлено у 33,3% досліджуваних (10 осіб), тоді як високий рівень зафіксовано у 20% вибірки (6 осіб). Отримані дані свідчать про те, що майже половина учасників схильна періодично використовувати гумор у формі критики, іронії або прихованої ворожості, проте без вираженої домінантності цього стилю. Водночас наявність 20% респондентів з високим рівнем агресивного гумору може вказувати на тенденцію до використання гумору як засобу психологічного захисту, домінування або зниження статусу інших у міжособистісній взаємодії. З огляду на теоретичні положення Р. Мартіна такі показники можуть розглядатися як потенційний фактор ризику для підтримання гармонійних міжособистісних стосунків, особливо у випадках високої вираженості цього стилю.

Найбільша частка респондентів демонструє середній рівень самопринизливого гумору (50%), що може відображати використання самоіронії як стратегії соціальної адаптації. Низький рівень виявлений у 40% респондентів, а високий – лише у 10%. Це свідчить про те, що надмірне самоприниження є відносно рідкісним явищем серед опитаних, водночас середній рівень може виконувати функцію соціальної афіліації без значного негативного впливу на самооцінку.

Дані свідчать про те, що більшість респондентів демонструє помірні прояви афіліа-

Таблиця 2

Результати опитувальника стилів гумору Р. Мартіна (n = 30)

Рівні	Стилі гумору			
	афіліативний	самопідтримувальний	агресивний	самопринизливий
Низький	3 (10%)	6 (20%)	10 (33,3%)	12 (40%)
Середній	24 (80%)	18 (60%)	14 (46,6%)	15 (50%)
Високий	3 (10%)	6 (20%)	6 (20%)	3 (10%)

тивного та самопідтримувального гумору, що відповідає позитивним психологічним характеристикам, таким як екстраверсія, емоційна стабільність і здатність підтримувати міжособистісні стосунки. Агресивний та самопринизливий гумор переважно проявляється на середньому рівні, що свідчить про їхню потенційну шкідливість у певних соціальних контекстах, проте надмірних проявів у більшості респондентів не спостерігається.

У табл. 3 продемонстровані переважаючі стилі гумору серед досліджуваних з певним рівнем рефлексивності.

У респондентів з низьким рівнем рефлексивності переважає агресивний стиль гумору (50%). Це свідчить про схильність до використання гумору як засобу зовнішнього впливу, що може реалізовуватися через іронію, сарказм, критику або піддражнювання інших. Такий стиль має зневажливу спрямованість і може виконувати функцію психологічного захисту або способу домінування у міжособистісній взаємодії.

Серед осіб із середнім рівнем рефлексивності домінує афіліативний стиль гумору (37,5%). Це вказує на орієнтацію гумору на інших задля встановлення й підтримки доброзичливих стосунків, зниження міжособистісної напруги та формування позитивного соціально-психологічного клімату. Гумор у цьому разі виконує інтегративну та комунікативну функції.

У групі з високим рівнем рефлексивності переважає самопідтримувальний стиль гумору

(50%). Це свідчить про використання гумору як внутрішнього ресурсу саморегуляції, підтримання оптимістичного світогляду та подолання труднощів. Такий стиль спрямований на збереження емоційної рівноваги та позитивного ставлення до життєвих подій.

Таким чином, результати дослідження демонструють тенденцію до зміни спрямованості та характеру гумору залежно від рівня рефлексивності: зі зростанням рефлексивності зменшується частка агресивного та самопринизливого гумору й підвищується представленість самопідтримувального та афіліативного стилів. Це узгоджується з положеннями Р. Мартіна щодо адаптивного потенціалу конструктивних стилів гумору та їхнього зв'язку з психологічним благополуччям особистості.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо констатувати, що досліджуваним притаманні різні рівні сформованості рефлексивності, при цьому більшість характеризується її середнім рівнем. Це свідчить про помірно виражену здатність до самоаналізу, осмислення власних дій та врахування психологічних особливостей інших людей. Водночас наявність груп з високим і низьким рівнями рефлексивності вказує на індивідуальні відмінності у розвитку рефлексивних процесів, що впливають на особливості поведінки та міжособистісної взаємодії.

Було визначено спрямованість і характер гумору досліджуваних. Загалом для вибірки характерна наявність як конструктивних, так

Таблиця 3

Стилі почуття гумору залежно від рівня рефлексивності (n = 30)

	Рівні	Стилі гумору	n (%)
	Рефлексивність	Низький	афіліативний
Самопідтримувальний			2 (33,33%)
Агресивний			3 (50%)
Самопринизливий			1 (16,67%)
Середній		Афіліативний	6 (37,5%)
		Самопідтримувальний	5 (31,25%)
		Агресивний	3 (18,75%)
		Самопринизливий	2 (12,5%)
Високий		Афіліативний	3 (37,5%)
		Самопідтримувальний	4 (50%)
		Агресивний	1 (12,5%)
		Самопринизливий	0

і потенційно дезадаптивних стилів гумору, проте переважають помірні прояви афіліативного та самопідтримувального стилів, що свідчить про здатність використовувати гумор як засіб підтримки соціальних контактів і внутрішньої рівноваги.

У процесі аналізу стилів гумору залежно від рівня рефлексивності встановлено певну закономірність. Особи з низьким рівнем рефлексивності вирізняються переважанням агресивного стилю гумору, що відображає зовнішню спрямовану, критичну форму гумористичної взаємодії. Респонденти із середнім рівнем рефлексивності характеризуються переважно афіліативною спрямованістю гумору, орієнтованою на підтримку доброзичливих стосунків. Натомість особи з висо-

ким рівнем рефлексивності демонструють домінування самопідтримувального стилю, що свідчить про використання гумору як ресурсу саморегуляції та збереження емоційної стабільності.

Отже, результати дослідження підтверджують наявність зв'язку між рівнем рефлексивності та характером гумору особистості: зі зростанням рефлексивності посилюється тенденція до використання конструктивних стилів гумору, тоді як нижчий рівень рефлексивності пов'язаний з більш вираженими зовнішньо спрямованими та потенційно деструктивними формами гумористичної поведінки. Отримані дані поглиблюють розуміння психологічних чинників, що зумовлюють вибір стилю гумору в міжособистісній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бабаджанова А. Розвиток почуття гумору як чинник соціалізації старшокласників. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 121–127.
2. Бьюдженталь Дж. *До психотерапії буття*. Київ: Психея, 2001. 280 с.
3. Гільман А. Рефлексивність як основа формування саногенного мислення студента. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 травня 2015 р., Мукачєво*. Т. 2 / ред. кол.: Т. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво: Карпатська вежа, 2015. С. 62–65.
4. Доцевич Т. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Каразіна. Серія: Психологія*. 2013. № 51. С. 64–68.
5. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.
6. Зайва О. Гумор як стресозахисний механізм у структурі особистості. *Психологічний журнал*. 2016. № 3. С. 45–52.
7. Зімовін О., Заїка Є. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Психологія*. 2014. № 47. С. 65–71.
8. Іллющенко С. Психологічний зміст феномена рефлексії як властивості, процесу, стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 4 (57). С. 32–43.
9. Носко Л. Рефлексивність психолога: поняття та структура. *Міжнародні чепанівські психолого-педагогічні читання*. 2016. Т. 19, № 3. С. 166–173.
10. Павелків Р. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. № 8 (37). С. 84–98.
11. Freud S. Jokes and Their Relation to the Unconscious. London: Penguin Books. 2002. 224 p.
12. Hampes W.P. The Relationship Between Humor Styles and Empathy. *Europe's Journal of Psychology*. 2010. Vol. 6 (3). P. 34–45.
13. Hay J. Functions of Humor in Conversation: Constructing Joint Identities. *Journal of Pragmatics*. 2001. Vol. 33. № 10. P. 1285–1307.
14. Know yourself and you shall know the other to a certain extent: multiple paths of influence of self-reflection on mindreading / G. Dimaggio et al. *Consciousness and cognition*. 2008. Vol. 17. № 3. P. 778–789.
15. Lynch O.H. Humor as a Communicative Phenomenon: Functions, Context and Meaning. *Communication Theory*. 2002. Vol. 12. № 4. P. 423–445.
16. Martin R.A. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press, 2007. 466 p.
17. Self-reflection and the temporal focus of the wandering mind / J. Smallwood et al. *Consciousness and cognition*. 2011. Vol. 20. № 4. P. 1120–1126.
18. Van Maanen J. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*. 1977. Vol. 6.

References

1. Babadzhanova, A. (2017). Rozvytok pochuttia humoru yak chynnyk sotsializatsii starshoklasnykiv [Development of sense of humor as a factor of socialization of senior school students]. *Psykhohohiia i suspilstvo*, (1), 121–127 [in Ukrainian].
2. Buhdzental, Dzh. (2001). Do psykhoterapii buttia [Toward an existential psychotherapy]. Kyiv: Psykheia [in Ukrainian].
3. Hilman, A. (2015). Refleksyvnist yak osnova formuvannia sanohennoho myslennia studenta [Reflexivity as a basis for the formation of sanogenic thinking of a student]. In T. D. Shcherban (Ed.). *Aktualni problemy naukovoho y osvithnoho prostoru v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv* [Actual problems of scientific and educational space in the conditions of deepening European integration processes] (Vol. 2, pp. 62–65). Mukachevo: Karpatska vezha [in Ukrainian].
4. Dotsevych, T. (2013). Refleksyvnist yak komponent metapiznannia osobystosti [Reflexivity as a component of metacognition of personality]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: psykholohiia*, (51), 64–68 [in Ukrainian].
5. Zaika, Ye., & Zimovin, O. (2014). Refleksyvnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho piznannia [Personality reflexivity as an object of psychological knowledge]. *Psykhohohiia i suspilstvo*, (2), 90–97 [in Ukrainian].
6. Zaiva, O. (2016). Humor yak stresozakhysnyi mekhanizm u strukturi osobystosti [Humor as a stress-protective mechanism in the personality structure]. *Psykhohohichnyi zhurnal*, (3), 45–52 [in Ukrainian].
7. Zimovin, O., & Zaika, Ye. (2014). Refleksyvnist ta refleksiia: spivvidnoshennia poniat [Reflexivity and reflection: The correlation of concepts]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. Skovorody. Psykhohohiia*, (47), 65–71 [in Ukrainian].
8. Illiushchenko, S. (2020). Psykhohohichnyi zmist fenomena refleksii yak vlastyvoli, protsesu, stanu [Psychological content of the phenomenon of reflection as a property, process, and state]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 4 (57), 32–43 [in Ukrainian].
9. Nosko, L. (2016). Refleksyvnist psykholoha: poniattia ta struktura [Reflexivity of a psychologist: Concept and structure]. *Mizhnarodni chelpans'ki psykholohho-pedahohichni chytannia*, 19 (3), 166–173 [in Ukrainian].
10. Pavelkiv, R. (2019). Refleksiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a mechanism of formation of individual consciousness and activity of personality]. *Visnyk pisl'yadyplomoi osvity. Serii: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 8 (37), 84–98 [in Ukrainian].
11. Freud, S. (2002). Jokes and their relation to the unconscious. London: Penguin Books [in English].
12. Hampes, W.P. (2010). The relationship between humor styles and empathy. *Europe's Journal of Psychology*, 6 (3), 34–45 [in English].
13. Hay, J. (2001). Functions of humor in conversation: Constructing joint identities. *Journal of Pragmatics*, 33 (10), 1285–1307 [in English].
14. Dimaggio, G., et al. (2008). Know yourself and you shall know the other to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. *Consciousness and Cognition*, 17 (3), 778–789 [in English].
15. Lynch, O.H. (2002). Humor as a communicative phenomenon: Functions, context and meaning. *Communication Theory*, 12 (4), 423–445 [in English].
16. Martin, R.A. (2007). The psychology of humor: An integrative approach. Burlington: Elsevier Academic Press [in English].
17. Smallwood, J., et al. (2011). Self-reflection and the temporal focus of the wandering mind. *Consciousness and Cognition*, 20 (4), 1120–1126 [in English].
18. Van Manen, J. (1977) Linking Ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, Vol. 6 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

FROM LISTENING TO GRAMMATICAL MASTERY: THE POTENTIAL OF PODCASTS FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Dubrova O. V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0001-8573-2785

Khalabuzar O. A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology and Translation
Kyiv National University of Technology and Design
ORCID ID: 0000-0003-2338-0854

Saliuk B. A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-9952-2399

The article examines the methodological potential of podcasts for developing grammatical competence among students of non-philological specialties in the context of English language learning. The relevance of the study is determined by the need to develop effective methods for integrating digital educational resources into the grammar-teaching process, as well as by the insufficient coverage in the scientific literature of podcasts' potential as a means of teaching English grammar. The purpose of the study is to substantiate the methodological potential of podcasts for developing grammatical competence and to develop practical recommendations for their integration into the English learning process. The research employed content analysis, comparative analysis, classification methods, and criterion analysis of platforms. The empirical basis consisted of 12 podcasts, including 7 educational and 5 authentic ones. The study identifies specific challenges in grammar acquisition among non-philological students: disconnection between grammar rules and real-world application, limited classroom hours, low motivation for traditional exercises, and insufficient exposure to authentic English environments. Key didactic advantages of podcasts have been established: contextualization of grammatical structures, repeated exposure to constructions in various contexts, development of active listening skills, flexibility of autonomous learning, and increased motivation through professionally relevant content. A classification of podcasts for grammar teaching has been developed based on didactic purpose, format, and complexity level. Comprehensive methodological recommendations include principles for selecting podcasts, a five-stage working model, a system of receptive, productive, and analytical tasks, and recommendations for organizing independent, classroom, and blended learning. The practical significance lies in the possibility of direct implementation of the developed methodology in higher educational institutions as a component of students' independent work or classroom activities.

Keywords: podcasts, grammatical competence, English language teaching, non-linguistic students, digital educational resources, authentic materials, autonomous learning.

Дуброва О. В. Халабузар О. А. Салюк Б. А. Від аудіювання до граматичної майстерності: потенціал подкастів для студентів нефілологічних спеціальностей

У статті досліджується методичний потенціал подкастів для розвитку граматичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей у контексті вивчення англійської мови. Актуальність дослідження визначається потребою розробки ефективних методів інтеграції цифрових освітніх ресурсів у процес навчання граматики, а також недостатнім висвітленням у науковій літературі потенціалу подкастів як засобу навчання англійської граматики. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методичного потенціалу подкастів для розвитку граматичної компетентності та розробці практичних рекомендацій щодо їх інтеграції в процес вивчення англійської мови. У дослідженні використано контент-аналіз, порівняльний аналіз, методи

класифікації та критеріальний аналіз платформ. Емпіричну базу становили 12 подкастів, зокрема 7 навчальних та 5 автентичних. Дослідження виявляє специфічні труднощі в засвоєнні граматики студентами нефілологічних спеціальностей: відсутність зв'язку між граматичними правилами та їх застосуванням у реальному житті, обмежена кількість аудиторних годин, низька мотивація до виконання традиційних вправ та недостатній контакт з автентичним англомовним середовищем. Встановлено ключові дидактичні переваги подкастів: контекстуалізація граматичних структур, багаторазове сприйняття конструкцій у різних контекстах, розвиток навичок активного аудіювання, гнучкість автономного навчання та підвищення мотивації через професійно релевантний контент. Розроблено класифікацію подкастів для навчання граматики на основі дидактичної мети, формату та рівня складності. Комплексні методичні рекомендації включають принципи відбору подкастів, п'ятиетапну модель роботи, систему рецептивних, продуктивних та аналітичних завдань, а також рекомендації щодо організації самостійної, аудиторної та змішаної форм навчання. Практична значущість полягає в можливості безпосереднього впровадження розробленої методики у закладах вищої освіти нефілологічного профілю як компонента самостійної роботи студентів або аудиторних занять.

Ключові слова: подкасти, граматична компетентність, навчання англійської мови, нелінгвістичні студенти, цифрові освітні ресурси, автентичні матеріали, автономне навчання.

Introduction. In today's world of globalization and international academic mobility, English language proficiency has become an integral part of professional competence for specialists in any field. However, because traditional teaching techniques often focus on mechanical exercises that do not necessarily reflect real communicative situations, students in non-linguistic fields often struggle to understand English grammar. Unfortunately, even after understanding the theoretical principles, students are not able to use them effectively in spontaneous communication because of the gap between grammatical content and real-world speech settings.

This problem is particularly acute given the limited number of classroom hours allocated to foreign language learning in higher education institutions that do not specialize in philology. In such circumstances, there is a need for innovative approaches that allow students to master grammatical structures in a natural-language environment independently, combining systematic learning with authentic material.

One promising tool in this context is the use of English-language podcasts. Podcasts, a type of digital audio content, provide a special chance to combine listening to real speech – where grammatical structures are used in a natural communicative context – with methodical grammar study. Podcasts, compared with standard audio materials, cover a broad range of subjects, skill levels, and speech patterns. All these moments help to make the learning process customized to

the unique requirements and preferences of students across several disciplines.

The relevance of the study is determined by the need to develop effective methods for integrating digital educational resources into the process of forming grammatical competence of students of non-philological specialties, as well as the insufficient coverage in scientific literature of the potential of podcasts as a means of teaching English grammar.

Both Ukrainian and international scientists are currently researching the use of digital technologies in foreign language instruction. The potential of podcasts as a medium for language skill development is of special interest to researchers.

Fundamental research on the effectiveness of podcasts in learning English is presented in the works of Hasan, Md. Masudul and Hoon, Tan Bee [3], who analyzed scientific articles and concluded that podcasts significantly support not only listening and speaking skills, but also other language skills, such as grammar, pronunciation, and vocabulary. Panagiotidis [9], in his comprehensive study covering publications from 2005 to 2021, emphasizes the flexibility of podcasts, which free students from time and place constraints, provide constant access to authentic language material, and promote the development of autonomous learning.

An important aspect is the integration of grammatical structures into the context of authentic speech. O'Bryan and Hegelheimer [8], Li [6] identified the potential of podcasts in developing students' language skills, emphasiz-

ing that this technology accelerates the acquisition of not only listening comprehension, but also grammar, pronunciation, and vocabulary. Ducate and Lomicka [2] found that podcasting can serve as a tool for self-directed learning and can provide a platform for correcting the knowledge of students with lower levels of preparation.

In Ukrainian scientific discourse, the introduction of digital technologies into English-language teaching is considered in the context of broader education digitization. Kuzminska, Mazorchuk, Morze, and Kobylin [5] studied the components of the digital learning environment at Ukrainian universities and their impact on the development of digital competence among students and teachers. Pylypenko and Kozub [10] analyzed the experience of teaching foreign languages to students at Ukrainian universities in a distance format, identifying the advantages and challenges of using educational technologies.

Relevant to our study is the investigation of the use of mobile applications for teaching professionally oriented English to students of non-philological specialties. A group of Ukrainian researchers (Gorbatiuk et al., Mozharovska) [4; 7] emphasizes that mobile learning tools offer significant advantages over traditional methods, as they encourage independent study, individualize the learning process, and increase students' motivation.

Dubrova, Khalabuzar, and Shkola [1] conducted a critical analysis of digital tools for developing English phonetic skills, demonstrating that audio-based technologies and mobile applications effectively support pronunciation competence through exposure to authentic speech and opportunities for imitation. Their findings on the effectiveness of digital audio resources for developing language skills through listening are particularly relevant to our investigation of podcasts as tools for developing grammatical competence.

At the same time, researchers point to the need for a systematic approach to integrating podcasts into the learning process. Despite the growing number of English-language podcasts, previous studies have found that students remain reluctant to use them outside the traditional language-course framework. This highlights the importance not only of having high-quality

content but also of developing methodological recommendations for the effective use of podcasts in grammar teaching.

Thus, a review of the scientific literature confirms the significant potential of podcasts for teaching English. However, there is a need for research focusing specifically on the use of this technology to develop the grammatical competence of non-language students in the Ukrainian educational context.

The purpose of the study is to substantiate the methodological potential of podcasts for developing the grammatical competence of students majoring in non-philological disciplines and to develop practical recommendations for their integration into the process of learning English.

Research methods and techniques. The study used several methods, including *content analysis* of podcasts to systematically examine the content, structure, and linguistic features of various types of English-language podcasts; *comparative analysis* was used to compare the characteristics of different podcasts in terms of accessibility, complexity of grammatical structures, availability of accompanying materials, thematic focus, and suitability for self-study; *a classification method* was used to systematize podcasts according to typological features (educational vs. authentic, monological vs. dialogical, general vs. professionally oriented) and levels of English proficiency (A2-C1 on the CEFR scale); *criterion analysis of platforms* was used to analyze and evaluate the functional capabilities of popular podcast listening platforms in terms of their suitability for educational purposes.

The empirical basis of the study consisted of 12 podcasts: 7 educational (specially created for studying English grammar) and 5 authentic (on various topics, including science, technology, and economics) that contained grammatically rich speech.

The following criteria were used to select podcasts for analysis:

1. *Language quality* – clarity of articulation, variety of grammatical structures, authenticity of speech.

2. *Accessibility* – free access to content, regular release of new episodes, availability of an archive of previous episodes.

3. *Methodological value* – availability of transcripts, additional teaching materials, possibility of downloading for offline listening.

4. *Episode length* – 5 to 45 minutes (optimal length for educational purposes).

5. *Thematic relevance* – relevance to the professional interests of students majoring in non-language subjects.

Certain criteria were also applied to analyze the platforms. Podcast listening platforms were evaluated according to the following parameters: 1) functionality for learning (playback speed control, bookmarking, replay function); 2) accessibility (free of charge, availability of mobile apps for iOS and Android, web versions); 3) user-friendly interface (intuitive navigation, ability to create playlists, search system); 4) additional educational features (availability of transcripts, integration with note-taking apps, listening statistics).

Presentation of the main research material. So, non-language students face several specific difficulties in learning English grammar. Unlike philology students, for whom language is the object of their professional activity, future engineers, mathematicians, physicists, economists, doctors, choreographers, and musicians view English as a tool for professional communication. This creates a particular need to integrate grammatical structures into a real communicative context.

Main problems found during the analysis:

Grammar rules have no bearing on real-world applications. Grammar is frequently presented in traditional textbooks as a collection of abstract principles that students must mechanically learn but cannot use in natural conversation. A typical scenario is when a student is aware of the tense agreement rule but is unable to select the appropriate verb form in a practical conversation.

A restricted amount of time spent in class. It is impossible to address all grammatical subjects in detail in class because non-philological specialties' curricula devote much less time to foreign language study than philology does.

Little desire to complete conventional grammar tasks. Technical and natural science students frequently see grammar exercises as a tedious routine with no bearing on their future careers.

Insufficient contact with an authentic English-speaking environment. Students rarely

have the opportunity to hear how grammatical structures function in the natural speech of native speakers, which leads to an artificial, "textbook" style of communication.

In our opinion, podcasts, as a genre of digital audio content, can solve these problems thanks to authentic speech, accessibility, a variety of topics, and the ability to regulate the pace of learning independently. Podcasts have several unique characteristics that make them an effective tool for learning grammar:

Contextualization of grammatical structures. Unlike isolated sentences in textbooks, podcasts demonstrate grammar in a natural communicative context. Students do not just hear examples of the present perfect tense; they understand why this tense is chosen in a particular situation – to talk about achievements, express experience, or describe research results.

Constant repetition of structures. While listening to a 20–30-minute episode, students repeatedly hear the same grammatical structures in different contexts, which supports their natural assimilation rather than mechanical memorization.

Exposure to different accents and speech styles. Podcasts introduce students to British, American, and Australian pronunciation and to different functional styles, broadening their grammatical competence.

Flexibility and autonomy of learning. Students can listen to podcasts at their convenience, adjust the playback speed, and return to difficult passages as many times as they like.

Motivational component. Engaging content on professionally relevant topics increases students' intrinsic motivation, and they learn grammar not for the sake of grammar itself but for understanding interesting information.

Active listening skills development. Working with podcasts develops the ability to identify grammatical markers in speech, predict sentence structure, and distinguish grammatical forms by ear.

Based on our analysis, we have concluded that it is most convenient to classify podcasts according to several criteria:

1. By didactic purpose:

A) *Educational podcasts* are mostly created for grammar learning. They are distinguished by their calm speaking, clear organization, rule

explanations, exercises, and examples. Common instances:

– The website **Grammar Girl Quick and Dirty Tips** (<https://www.quickanddirtytips.com/grammar-girl/>) offers brief, five to ten-minute episodes that focus on certain grammar problems, such as the distinction between “whose” and “who’s,” the use of commas, and subject-verb agreement. Benefits include clear explanations, available transcripts, and helpful guidance. It is advised for B1–B2 levels.

– **English Grammar Podcast by Espresso English** (<https://www.espressoenglish.net/podcast/>) – a systematic grammar course with explanations and examples. Each episode is devoted to a separate topic (articles, modal verbs, conditional sentences). Advantages: structured format, numerous examples, and additional PDF materials. Recommended for levels A2–B1.

– **6 Minute Grammar (BBC Learning English)** (<https://www.bbc.com/learningenglish/english/intermediate-grammar>) – short dialogues that explain grammar rules in a conversational manner. Advantages: the dialogue format makes the material livelier, scripts are provided, and there are interactive tasks on the website. Recommended for levels A2–B2.

– **All Ears English** (<https://www.allearsenglish.com/>) – a podcast about American English with episodes devoted to grammar in the context of real conversations. Advantages: natural speech, cultural context, practical advice. Recommended for levels B1–C1.

B) Authentic podcasts on general topics: These podcasts are not specifically designed for learning, but they contain grammatically rich speech that can be used to analyze and learn structures in a real-life context.

For scientific and technical specialties:

– **Science Friday** (<https://www.sciencefriday.com/>) – a popular science podcast about the latest scientific achievements. Grammatical features: active use of the passive voice to describe experiments, Present Perfect to describe achievements, complex sentences to explain cause-and-effect relationships. Recommended for levels B2–C1.

– **TED Talks Daily** (<https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-talks/ted-talks-daily>) – 15–20-minute presentations on various topics. Grammatical features: rhetorical struc-

tures, modal verbs for expressing possibility and predictions, various tenses for constructing a narrative. For levels B2–C1.

For economics specialties:

– **Planet Money (NPR)** (<https://www.npr.org/sections/money/>) – explanation of economic phenomena through engaging stories. Grammatical features: conditional sentences for discussing hypothetical situations, financial terminology in a grammatical context, and use of the future tense for predictions. Recommended for levels B2–C1.

– **Freakonomics Radio** (<https://freakonomics.com/>) – analysis of economic aspects of everyday life. Grammatical features: complex grammatical constructions for argumentation, modal verbs for expressing probability, and various ways of expressing cause and effect. Recommended for levels B2–C1.

General education podcasts:

– **Stuff You Should Know** (<https://stuffyoushouldknow.com/>) – explanations of various phenomena and concepts in conversational form. Grammatical features: dialogical structure with natural use of interrogative forms, parenthetical constructions, and colloquial abbreviations. For levels B1–B2.

– **The Daily (The New York Times)** (<https://www.nytimes.com/column/the-daily>) – daily news with detailed analysis. Grammatical features: journalistic style with use of passive voice, indirect speech, and complex tense constructions. Recommended for levels B2–C1.

2. By format:

Monologue podcasts – one speaker presents the material. Advantages: predictable structure, opportunity to get used to one speaker’s manner of speaking. Suitable for beginners (A2–B1).

Dialogue podcasts – a conversation between two or more speakers. Advantages: natural question-and-answer constructions, interruptions, and sentence abbreviations, which are characteristic of real communication. Suitable for students at levels B1–C1.

Interview podcasts – conversations with experts. Advantages: variety of accents, combination of prepared and spontaneous speech. For levels B2–C1.

3. By level of complexity:

Beginner level (A2–B1): Brief Podcasts (5–10 minutes), have simple grammatical structures,

a slow tempo (120–140 words per minute), and clear pronunciation. Examples: 6 Minute Grammar and the English Grammar Podcast.

Podcasts with a natural speech rate (150–170 words per minute), a variety of grammatical structures, and a medium duration (10–20 minutes) are considered intermediate level (B1–B2). Examples: All Ears English, Stuff You Should Know.

Advanced level (B2-C1): Authentic podcasts with a fast pace (170-200+ words per minute), complex grammatical structures, idioms, and various accents. Examples: TED Talks, The Daily, Science Friday.

When analyzing podcast listening platforms, it is important to note that the choice of platform significantly affects the effectiveness of using podcasts in the learning process.

Let us analyze the leading platforms according to the criteria that are important for learning:

Spotify (<https://open.spotify.com/>). *Advantages:* playlist creation, device synchronization (in the premium version), an easy-to-use interface, a vast podcast library, free access, and offline mode. *Disadvantages:* restricted learning capabilities (the basic version lacks built-in transcripts and speed control). *Recommendations:* suitable for general listening, creating thematic podcast collections for various professional fields.

Apple Podcasts (<https://podcasts.apple.com/us/new>). *Advantages:* a vast library, free access, relevant category-based search, the option to subscribe to preferred podcasts, and the opportunity to have new episodes automatically downloaded. *Disadvantages:* limited learning options; compatible only with Apple devices (iOS, macOS). *Recommendations:* easy to use for frequent podcast listeners, ideal for users of the Apple ecosystem.

Google Podcasts (<https://newsinitiative.withgoogle.com/resources/trainings/google-podcasts-manager/>). *Advantages:* free, integrating with a Google account, synchronizing devices, having an easy-to-use interface, and making recommendations automatically based on user preferences. *Disadvantages:* the inability to generate extensive notes and basic functionality without extra learning options are drawbacks. *Recommendations:* ideal for Android users and podcast novices.

Pocket Casts (<https://pocketcasts.com/>). *Advantages:* powerful learning features – play-back speed control (from 0.5x to 3x), Trim Silence feature (cutting out pauses), ability to create bookmarks at specific points in an episode, detailed listening statistics, cross-platform compatibility. *Disadvantages:* some features are only available in the paid version (about \$4 per month or \$40 one-time fee). *Recommendations:* an excellent choice for serious learning, beneficial for students who want to work with specific podcast segments.

Overcast (iOS) (<https://apps.apple.com/us/app/overcast/id888422857>). *Advantages:* Unique “Smart Speed” feature (shortens pauses without changing speech speed), “Voice Boost” (improves sound quality), ability to create bookmarks with notes, and free basic version. *Disadvantages:* only available for iOS; the web version has limited functionality. *Recommendations:* an ideal choice for iPhone/iPad users who want to optimize their listening time without compromising quality.

Podcast Addict (Android) (<https://surl.li/jea-qqi>). *Advantages:* the most functional Android app, speed control, ability to create playlists with automatic playback, built-in equalizer, support for video podcasts, and listening statistics. *Disadvantages:* an overloaded interface can be confusing for beginners, and the free version includes ads. *Recommendations:* the best choice for Android users who want maximum control over the listening process.

Conclusions. The study allows us to conclude that podcasts have significant didactic potential for developing students’ grammatical competence in non-philological disciplines and can effectively complement traditional English teaching methods. Limited classroom hours, low motivation to complete traditional grammar exercises, difficulty integrating grammatical structures into authentic communication, and a lack of exposure to an authentic English-speaking environment are among the specific challenges in grammar acquisition among students from non-philological specialties, according to the study. As a type of digital audio content, podcasts can compensate for these shortcomings by combining authenticity, accessibility, and flexibility of learning.

The key didactic advantages of podcasts for developing grammatical competence have been identified: contextualization of grammatical structures in a natural language environment, repeated repetition of constructions in different contexts, exposure to various accents and speech styles, the possibility of autonomous learning at a convenient time, increased internal motivation through interesting, professionally relevant content, development of active listening skills, and grammatical intuition. Three primary criteria – dialectical focus, format, and difficulty level – have been used to categorize podcasts for grammar instruction. It has been determined that the best way to study grammar rules at lev-

els A2-B2 systematically is through instructional podcasts. In contrast, authentic podcasts are effective for developing the ability to recognize and use complex grammatical structures in a natural context at levels B2-C1.

We see prospects for further research in the empirical verification of the effectiveness of the proposed methodology, the development of specialized teaching aids based on podcasts for students of specific specialties, researching the possibilities of integrating artificial intelligence for the automatic analysis of grammatical structures, and studying the potential for students to create their own podcasts as a form of productive activity for consolidating grammatical skills.

Bibliography

1. Dubrova O. V., Khalabuzar O. A., Shkola I. V. Digital tools for improving phonetic skills in English: critical analysis and methodology of use. *Visnyk nauky ta osvity* (Seriiia "Filolohiia", Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Sotsiolohiia", Seriiia "Kultura i mystetstvo", Seriiia "Istoriia ta arkeolohiia"). 2025. № 4 (34). P. 78–92. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/23296/23265>
2. Ducate L., Lomicka L. Podcasting: an effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*. 2009. Vol. 13, № 3. P. 66–86.
3. Hasan M. M., Hoon T. B. Podcast applications in language learning: a review of recent studies. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6, № 2. P. 128–135.
4. Horbatiuk L., Kravchenko N., Aleksieieva H., Rozumna T. Mobilni dodatky yak zasoby formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 74, № 6. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2529>
5. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Kobylin O. Digital learning environment of Ukrainian universities: the main components to influence the competence of students and teachers. In: *Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications / V. Ermolayev et al. (eds.)*. Springer, 2020. P. 210–230. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-39459-2_10
6. Li H. C. Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Debut: The Undergraduate Journal of Languages, Linguistics and Area Studies*. 2010. Vol. 1, № 2. P. 78–90.
7. Mozharovska O. E. Use of electronic resources and web services in teaching foreign languages. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. 2023. № 113. P. 273–284. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38894/1/22.pdf>
8. O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. 2007. Vol. 19, № 2. P. 162–180. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>
9. Panagiotidis P. Podcasts in language learning: research review and future perspectives. *EDULEARN21 Proceedings*. 2021. P. 10708–10717. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.2227>
10. Pylypenko O., Kozub L. Foreign language teaching of Ukrainian university students in a distance learning environment. *Arab World English Journal*. 2021. Vol. 12, № 3. P. 375–384. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no3.26>

References

1. Dubrova, O. V., Khalabuzar, O. A., & Shkola, I. V. (2025). Digital tools for improving phonetic skills in English: Critical analysis and methodology of use. *Visnyk nauky ta osvity*, 4(34), 78–92. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/23296/23265>
2. Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66–86.
3. Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128–135.

4. Horbatiuk, L., Kravchenko, N., Aleksieieva, H., & Rozumna, T. (2019). Mobilni dodatky yak zasoby formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei. *Information Technologies and Learning Tools*, 74(6). <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2529>
5. Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., & Kobylin, O. (2020). Digital learning environment of Ukrainian universities: The main components to influence the competence of students and teachers. In V. Ermolayev et al. (Eds.), *Information and communication technologies in education, research, and industrial applications* (pp. 210–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39459-2_10
6. Li, H. C. (2010). Using podcasts for learning English: Perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Debut: The Undergraduate Journal of Languages, Linguistics and Area Studies*, 1(2), 78–90.
7. Mozharovska, O. E. (2023). Use of electronic resources and web services in teaching foreign languages. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*, 113, 273–284. <http://eprints.zu.edu.ua/38894/1/22.pdf>
8. O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–180. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>
9. Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in language learning: Research review and future perspectives. In *EDULEARN21 proceedings* (pp. 10708–10717). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.2227>
10. Pylypenko, O., & Kozub, L. (2021). Foreign language teaching of Ukrainian university students in a distance learning environment. *Arab World English Journal*, 12(3), 375–384. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no3.26>

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ AGILE-ФРЕЙМВОРКІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Жирова Т. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки
Державного торговельно-економічного університету
ORCID ID: 0000-0001-8321-6939

У статті здійснено огляд і порівняльний аналіз Agile-фреймворків та споріднених підходів, придатних для підготовки майбутніх ІТ-фахівців, задля обґрунтування їхніх дидактичних можливостей у проектуванні навчальних дисциплін. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби у випускниках, здатних працювати в умовах невизначеності вимог, коротких циклів постачання та командної взаємодії, що актуалізує пошук моделей організації проектного навчання. Теоретико-методологічну основу становлять аналіз і узагальнення наукових джерел, порівняльний аналіз та систематизація, що дало змогу виокремити критерії зіставлення фреймворків у навчальному контексті та описати їхні дидактичні профілі.

Запропоновано критеріальну рамку порівняння, яка включає логіку організації навчальної діяльності (ітеративну, потокову, масштабовану), рівень формалізації ролей і взаємодії, інструменти планування та візуалізації прогресу, механізми зворотного зв'язку й рефлексії, узгодженість із моделлю оцінювання (продукт/процес/внесок) та типові умови застосовності (формат навчання, тривалість модуля, складність проекту, ступінь автономності студентів). Показано, що в освітній практиці найчастіше описані Scrum, eduScrum, Kanban і Scrumban як базові організаційні рамки для командної навчально-проектної діяльності; водночас XP і Lean доцільно розглядати як підсилювальні інженерні чи процесні практики, а фреймворки масштабування LeSS, Nexus, SAFe – як ресурс для багатоконандних навчальних проєктів і моделювання координації залежностей. Зазначено нерівномірність освітнього відображення окремих фреймворків (Crystal, FDD, DSDM, AUP, DAD) та окреслено доцільність їх використання переважно як джерела окремих практик або орієнтирів процесної організації, а також як індикатора прогалів у сучасних емпіричних дослідженнях.

Зроблено висновок, що оптимальною стратегією для ІТ-освіти є не буквально відтворення фреймворків, а методично узгоджена конфігурація Agile-практик відповідно до цілей дисципліни, формату навчання та очікуваних результатів, із забезпеченням прозорого оцінювання, регулярної рефлексії та стійких механізмів зворотного зв'язку.

Ключові слова: Agile-методологія, Scrum, Kanban, eduScrum, Scrumban, ІТ-освіта, проектне навчання, дидактичний потенціал, проектування дисциплін.

Zhyrova T. O. Comparative analysis of agile frameworks in the training of future IT specialists

The article provides an overview and comparative analysis of Agile frameworks and related approaches applicable to training future IT specialists, aiming to substantiate their didactic potential for course design. The study's relevance is driven by increasing demand for graduates who can operate under requirement uncertainty, short delivery cycles, and team collaboration, which highlights the need for effective models of project-based learning. The theoretical and methodological basis includes analysis and synthesis of scholarly sources, comparative analysis, and systematization, enabling the identification of criteria for comparing frameworks in an educational context and outlining their didactic profiles.

A criteria-based comparison framework is proposed, covering: the logic of organizing learning activities (iterative, flow-based, scaled), the degree of role and interaction formalization, planning and progress-visualization tools, feedback and reflection mechanisms, alignment with assessment (product/process/individual contribution), and typical conditions of applicability (learning format, module duration, project complexity, and student autonomy). The study shows that Scrum, eduScrum, Kanban, and Scrumban are most frequently described in educational practice as core organizational frameworks for team-based project learning; XP and Lean are more appropriately treated as reinforcing engineering or process practices, while scaling frameworks (LeSS, Nexus, SAFe) are considered a resource for multi-team learning projects and for

modeling dependency coordination. The uneven educational representation of certain frameworks (Crystal, FDD, DSDM, AUP, DAD) is noted, and their use is justified mainly as sources of individual practices or as process-organization guidelines, as well as indicators of gaps in contemporary empirical research.

It is concluded that the optimal strategy for IT education is not the literal reproduction of frameworks, but a methodologically aligned configuration of Agile practices according to course goals, the learning format, and expected outcomes, supported by transparent assessment, regular reflection, and robust feedback mechanisms.

Keywords: Agile methodology, Scrum, Kanban, eduScrum, Scrumban, IT education, project-based learning, didactic potential, course design.

Вступ. Цифрова трансформація індустрії розробки програмного забезпечення підсилює запит на випусників, здатних ефективно працювати в умовах невизначеності вимог, коротких циклів постачання та інтенсивної командної взаємодії. У цих умовах вища ІТ-освіта має забезпечувати не лише засвоєння технологій, але й сформованість практик самоорганізації, комунікації, відповідальності за результат і готовності до безперервного вдосконалення. Відповідно, зростає потреба у швидкому оновленні змісту й методів навчання та в оперативному реагуванні викладачів на змінні вимоги ринку праці до компетентнісного профілю випусника.

Емпіричні дослідження підтверджують, що інтеграція Agile-методології в проєктне навчання може позитивно впливати на навчальну мотивацію студентів і формування професійних компетентностей (як *hard*, так і *soft skills*). Водночас результати впровадження є варіативними: ефект залежить від дидактичного дизайну курсу, контексту навчання, вибраного Agile-фреймворку та ступеня методично обґрунтованої адаптації практик до освітніх цілей. Це актуалізує потребу в огляді та порівняльному аналізі Agile-фреймворків як інструментарію проєктування навчальних дисциплін у підготовці майбутніх ІТ-фахівців.

Питанням упровадження Agile-фреймворків у підготовку майбутніх ІТ-фахівців займалася низка науковців. Зокрема, дидактичні аспекти застосування Scrum у навчанні та його вплив на мотивацію й розвиток компетентностей висвітлюють S. Maravić Ćisar [11], В. Вареник, Ж. Піскова [1]. Практико-орієнтовані моделі використання eduScrum у вищій освіті представлено у працях М. Neumann [9], А. Schmitz-Hübsch [13], О. Fendo [8], М. Крива, А.-М. Лисько [3]. Застосування

Kanban як інструмента організації навчальної діяльності та керування потоком робіт розглядають S. Strickroth [13], Н. Моїсеєнко [4]. Гібридні підходи на кшталт Scrumban в освітньому контексті аналізують С. Aragonés Jericó та інші науковці [5]. Питання Agile-дизайну навчальних дисциплін і впровадження Agile у змішане середовище навчання порушують N. Tripathi [16], R. Dazeley [7]. Широкий огляд Agile-фреймворків у CS-освіті подано в роботі Р. Zahorodko [17]. Теоретико-методологічне осмислення Agile в освіті в українському науковому дискурсі представлено у працях О. Демидович та А. Карапетян [2].

Водночас наявні дослідження переважно фрагментарно висвітлюють окремі практики або окремі фреймворки, тоді як системне зіставлення за дидактично значущими критеріями та визначення придатності для проєктування навчальних дисциплін у підготовці майбутніх ІТ-фахівців потребують додаткового обґрунтування їх. Саме тому мета дослідження полягає у здійсненні огляду й порівняльного аналізу фреймворків та споріднених підходів, придатних для підготовки майбутніх ІТ-фахівців у логіці Agile-методології, та обґрунтуванні їхніх дидактичних можливостей для проєктування навчальних дисциплін.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів, які відповідають завданню огляду й порівняльного аналізу Agile-фреймворків у підготовці майбутніх ІТ-фахівців. Застосовано аналіз і синтез наукових джерел для виокремлення підходів до освітньої адаптації Agile-методології та узагальнення їхнього дидактичного змісту; здійснено порівняльний аналіз для зіставлення фреймворків за визначеними критеріями; реалізовано метод класифікації та систематизації

для групування фреймворків і споріднених підходів (Scrum, Kanban, eduScrum, Scrumban, підходи масштабування тощо) відповідно до освітніх задач і контекстів застосування; метод моделювання для побудови порівняльної матриці дидактичних можливостей фреймворків.

Методика дослідження передбачала цільовий відбір релевантних публікацій за останні п'ять років, у яких описано застосування Agile-фреймворків (Scrum, Kanban, eduScrum, Scrumban тощо) у підготовці майбутніх ІТ-фахівців; контент-аналіз джерел з фіксацією ключових характеристик використання фреймворків в освітньому процесі; зіставлення фреймворків за обмеженим набором дидактично значущих критеріїв (організація командної роботи, планування й візуалізація процесу, механізми зворотного зв'язку, підходи до оцінювання результатів); узагальнення результатів у вигляді порівняльної таблиці та висновків щодо дидактичних можливостей фреймворків для проектування навчальних дисциплін.

Результати та дискусії. У сучасному науково-практичному дискурсі Agile-методологія розглядається не лише як набір інструментів, але й як культурно-ціннісна конфігурація. Практична реалізація цієї методологічної основи в освітньому процесі здійснюється через застосування конкретних Agile-фреймворків і практик, які конкретизують процедури планування, взаємодії, рефлексії та оцінювання результатів навчання; відповідні механізми мають бути описані на нижчих рівнях через процедури, інструменти та операційні схеми організації діяльності.

У контексті підготовки майбутніх ІТ-фахівців у дослідженнях найчастіше фігурують Scrum і його освітні адаптації (зокрема, eduScrum) як ітеративно-рольові фреймворки для командних проєктів [1; 3; 8; 9; 11; 13]. Разом описується Kanban як потоковий підхід, орієнтований на візуалізацію робіт і керування навантаженням, що є зручним для організації навчально-проєктної діяльності та менеджменту роботи групи [4; 14]. Окрему нішу займають гібридні моделі, насамперед Scrumban, які поєднують структуру Scrum з гнучкістю Kanban і застосову-

ються тоді, коли в межах дисципліни потрібні й контрольні точки, й швидка адаптація до змін вимог [5]. Окрім цього, у працях іноді описуються варіанти масштабування Agile (узгодження роботи кількох команд, координація залежностей), що важливо для наближення навчальних проєктів до індустріальних практик, хоча в освітніх кейсах такі підходи представлені менш системно [10]. Узагальнювальні огляди підкреслюють, що вибір фреймворку в ІТ-освіті має визначатися дидактичними цілями дисципліни, форматом навчання та очікуваними результатами, а не лише поширеністю методології [5; 7; 16]; у вітчизняному науковому дискурсі ці питання додатково осмислюються на теоретико-методологічному рівні [2].

З огляду на те, що вибір Agile-фреймворку в ІТ-освіті має узгоджуватися з цілями дисципліни, форматом навчання та очікуваними результатами, доцільно проаналізувати спектр наявних Agile-фреймворків і споріднених підходів та визначити їхній дидактичний потенціал. Насамперед зосередимося на Scrum, eduScrum, Kanban і Scrumban, оскільки саме ці фреймворки найчастіше описані як інструменти організації навчально-проєктної діяльності та мають більш розгорнуту емпіричну базу освітнього застосування у сучасних публікаціях. Водночас до аналізу включено й інші Agile-фреймворки, що дає змогу зіставити їхні дидактичні можливості, окреслити умови доцільного використання в освітньому контексті та виявити прогалини у дослідженнях щодо їх упровадження в ІТ-освіту.

Scrum у навчанні інтерпретується як ітеративно-рольовий фреймворк, що задає ритм роботи через короткі цикли, регулярні синхронізації та рефлексію, а його дидактична цінність пов'язується з прозорістю прогресу, керованим зворотним зв'язком і розвитком командної взаємодії [1; 9; 11]. eduScrum розглядають як освітню адаптацію Scrum, у якій акцент зміщено на навчальні результати, самоорганізацію та оцінювання через чіткі критерії завершеності й демонстрацію проміжних продуктів [3; 8; 13]. Kanban подається як потоковий підхід, придатний для дисциплін зі змінними задачами, де ключовими дидактичними механізмами виступають візуалізація робіт,

керування навантаженням і підтримка ритму виконання через правила потоку [4]. Scrumban описується як практичний гібрид, що поєднує контрольні точки й рефлексивні практики Scrum з гнучкістю Kanban-потоку, тому його вважають доречним у курсах з неоднорідними завданнями та частими уточненнями вимог. Отже, ці чотири фреймворки формують «ядро» освітніх Agile-практик: вони дають найбільш зрозумілу дидактичну логіку організації командної роботи й водночас демонструють, що результативність визначається не самим фреймворком, а способом його методично обґрунтованої адаптації до цілей, формату та оцінювання дисципліни.

На нашу думку, в освітньому середовищі недоцільно намагатися реалізувати Scrum чи Kanban у їх нормативному вигляді. Як і в індустріальній розробці ПЗ, фреймворки в реальній практиці зазвичай адаптуються до контексту: змінюється частота та формат подій, трансформуються ролі, уточнюються артефакти й правила роботи з потоком вимог, а окремі практики комбінуються для досягнення потрібного рівня керованості та гнучкості. У підготовці майбутніх ІТ-фахівців така адаптація є ще більш закономірною, оскільки освітній процес має обмеження за часом, різний рівень автономності студентів, потребу в прозорому оцінюванні внеску та результатів, а також вимогу узгодження діяльності з програмними результатами навчання.

Окрім фреймворків, розглянутих вище, в інженерії програмного забезпечення також застосовують XP, Lean Software Development, Crystal, FDD, DSDM, AUP, DAD, LeSS, Nexus, SAFe, однак їх представлення в освітньому контексті є нерівномірним, і не всі з них отримали достатньо відображення в практиках та дослідженнях ІТ-освіти. Так, у сучасних публікаціях трапляються приклади освітнього використання XP та Lean-практик як інструментів формування інженерної дисципліни й підприємницько-орієнтованого мислення в проектному навчанні. Зокрема, в моделі багатосеместрового проектного навчання для підготовки розробників інтегруються практики Scrum, Lean Startup та Extreme Programming, що розглядається як спосіб наблизити навчальні проекти до індустріаль-

ної логіки “build-measure-learn” і одночасно підтримати технічні практики розробки (XP) у командній роботі [12].

Окремий кластер становлять фреймворки масштабування Agile: Nexus, SAFe, LeSS. Їхня освітня цінність пов’язується насамперед з підготовкою студентів до роботи в багатокомандних проектах і координації залежностей та інтеграції результатів. Показовим прикладом є сценарій whole-class, multi-team Scrum з використанням принципів Nexus для організації інтеграції між командами в навчальному проекті [6]. У capstone-курсах і дослідженнях, що аналізують командні взаємодії студентів, “agile at scale” також розглядається як елемент наближення освітніх практик до індустріальних умов [15].

Водночас фреймворки Crystal, FDD, DSDM, AUP, DAD у межах останніх публікацій значно рідше представлені як описані освітні впровадження і частіше трапляються у вигляді теоретичних згадок або як частина професійних освітніх навчальних матеріалів поза університетськими кейсами.

Для виконання порівняльного аналізу Agile-фреймворків у дидактичному вимірі доцільно застосувати критеріальну рамку, що охоплює такі ключові параметри проектування дисципліни: домінантна логіка організації діяльності, ступінь формалізації ролей і взаємодії, інструменти планування та візуалізації прогресу (артефакти), механізми зворотного зв’язку і рефлексії, узгодженість із моделлю оцінювання, типові умови застосовності (формат навчання, тривалість модуля, складність проекту). В межах цієї рамки фреймворки можна зіставити за профілями дидактичних можливостей, що дає змогу не лише описати їх, але й обґрунтувати доцільність використання в конкретних дисциплінах.

Зіставлення показує, що Scrum та eduScrum мають найбільш виражений освітній профіль для командного проектного навчання: вони підтримують ітеративний ритм, регулярні точки зворотного зв’язку та рефлексії і надають базові артефакти планування, що полегшує інтеграцію формуального оцінювання; eduScrum при цьому є більш педагогічно адаптованим варіантом з акцентом на навчальні результати. Натомість Kanban

і частково Lean-підходи орієнтовані на керування потоком робіт та навантаженням через візуалізацію і правила потоку, що робить їх придатним для змішаних або дистанційних форматів і дисциплін з неоднорідними задачами, але потребує додаткового дидактичного підсилення щодо рефлексії та критеріїв оцінювання внеску. Scrumban займає проміжну позицію, поєднуючи контрольні точки Scrum з гнучкістю Kanban і є доцільним у курсах зі змінними вимогами. XP доцільно трактувати як набір інженерних практик (якість коду, тестування, парна робота), які найкраще працюють у зв'язці з організаційною рамкою Scrum та Kanban. Фреймворки Crystal, FDD, DSDM, AUP, DAD у сучасному освітньому дискурсі частіше виконують роль допоміжних практик або процесних орієнтирів, тоді як LeSS, Nexus, SAFe мають найбільшу дидактичну цінність у multi-team сценаріях, коли навчальний проект моделює масштабування та інтеграцію результатів між кількома командами.

Висновки. Отримані результати дають змогу дійти висновку, що дидактичний потенціал Agile-фреймворків доцільно розглядати як ресурс для проектування дисципліни, який розкривається за умови методично обґрунтованої адаптації до освітніх результатів, фор-

мату навчання та моделі оцінювання. Відповідно, ключовим результатом дослідження є не ранжування фреймворків, а окреслення критеріальної рамки, що забезпечує аргументований вибір або комбінування практик у конкретному курсі.

Практичні імплікації для проектування ІТ-дисциплін полягають у тому, що оптимальною є стратегія конфігурації практик: поєднання регулярного зворотного зв'язку й рефлексії з прозорими механізмами планування та керування навантаженням, а також інтеграція інженерних практик якості (за потреби) у командну організацію роботи. Це дає змогу одночасно підтримувати автономність студентів і керованість навчального проекту, зменшуючи ризики формального копіювання фреймворків без дидактичного ефекту.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення та апробація типових дизайнів навчальних дисциплін (шаблонів впровадження) для різних форматів і рівнів підготовки, а також емпірична перевірка того, які конфігурації Agile-практик є найбільш результативними для формування фахових компетентностей майбутніх ІТ-фахівців і забезпечення академічної доброчесності в умовах широкого використання цифрових інструментів.

Список використаних джерел

1. Вареник В., Піскова Ж. Впровадження елементів методології Scrum в освітньому процесі в Україні: нові горизонти для розвитку комунікативних компетентностей. *Педагогічні науки*. 2025. № 85. С. 14–24.
2. Демидович О., Карапетян А. Agile-педагогіка: управління новими світоглядними викликами в освіті через динамічну адаптивність. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72, т. 1. С. 354–362. DOI: 10.24919/2308-4863/72-1-51.
3. Крива М., Лисько А.-М. Implementation of the EduScrum methodology in the educational process of higher education institutions. *Innovative Pedagogy*. 2024. № 72. С. 134–137. DOI: 10.32782/2663-6085/2024/72.25.
4. Moiseenko H., Moiseenko M., Lyubentsova D. A web-based Kanban application for enhancing agile project management practices. *CEUR Workshop Proceedings*. 2025. P. 131–138. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3917/paper32.pdf>.
5. Aragonés Jericó C., Küster-Boluda I., Vila N., Cuenca-Ballester A. C. Scrumban in the classroom: Students as protagonists of their learning. *EDULEARN24 Proceedings*. 2024. DOI: 10.21125/edulearn.2024.0536.
6. Cutler L., Hilton S., Wells T. M. Agile at Scale: Implementing Whole-Class, Multi-Team Scrum. *ICIS 2024 TREOS*. 2024. Paper 14. URL: https://aisel.aisnet.org/treos_icis2024/14.
7. Dazeley R., Goriss-Hunter A., Meredith G. Agile Backward Design: A Framework for planning higher education curriculum. *The Australian Educational Researcher*. 2024. Vol. 52, No. 3. DOI: 10.1007/s13384-024-00772-7.
8. Fendo O. Implementation of the EduScrum methodology into the educational process. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2024. Vol. 1, No. 4. P. 471–479. DOI: 10.18372/2786-5495.1.18930. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/DEU/article/view/18930>.
9. How to Fill the Gap between Practice and Higher Education: Performing eduScrum with Real World Problems in Virtual Distance Teaching / M. Neumann, D. Motefindt, L. Linke, D. Radtke, A. Mattstädt, F. Herzig, P. Regel. *ICSEA 2022: The Seventeenth International Conference on Software Engineering Advances*. 2022. URL: https://thinkmind.org/articles/icsea_2022_1_50_10043.pdf.

10. Li Z., Rainer A. The Most Agile Teams Are the Most Disciplined: On Scaling out Agile Development. Proceedings of ESEC/FSE '23 (ACM Joint European Software Engineering Conference and Symposium on the Foundations of Software Engineering). 2023. DOI: 10.1145/3611643.3613886.
11. Maravić Čisar S., Pinter R., Čisar P., Dikanović P. The impact of Scrum methodology on student motivation and problem-solving skills. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 2025. Vol. 23, No. 2. P. 159–181.
12. Sa'adah U., Yuhana U.L., Rochimah S., Rasyid M.B. A. Bridging the skills gap through Agile methodologies in Vocational Software Development Education. *Array*. 2026. Vol. 29. Art. 100614. DOI: 10.1016/j.array.2025.100614. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590005625002413>.
13. Schmitz-Hübsch A., Bareiß L., Jahn E. et al. eduScrum meets focUS: a computer-assisted training to promote self-regulation skills in higher education. *Frontiers in Computer Science*. 2025. Vol. 7. Art. 1593889. DOI: 10.3389/fcomp.2025.1593889.
14. Strickroth S., Kreidenweis M., Wurm Z. Learning from Agile Methods: Using a Kanban Board for Classroom Orchestration. *Learning in the Age of Digital and Green Transition (ICL 2022)*. 2023. P. 68–79. DOI: 10.1007/978-3-031-26876-2_7. URL: <https://www.tel.ifl.lmu.de/pubs/2022/icl/learning-from-agile-methods-using-a-kanban-board-for-classroom-orchestration.pdf>.
15. Sæter G.E., Lund C.K. Agile Software Engineering Capstone Courses: Exploring the Impact of Gender. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming – Workshops (XP 2024 Workshops, Revised Selected Papers)*. 2024. P. 150–158. DOI: 10.1007/978-3-031-72781-8_16.
16. Tripathi N., Behutiye W., Isomursu M. Agile Software Development Education in Hybrid Learning Environments. *CEUR Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 3776. Paper 01. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3776/paper01.pdf>.
17. Zahorodko P. Overview of Agile frameworks in Computer Science education. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 9. P. 206–214. DOI: 10.31812/ed.645.

References

1. Varenyk, V., & Piskova, Zh. (2025). Vprovadzhennia elementiv metodolohii Scrum v osvithomu protsesi v Ukraini: novi horizonty dlia rozvytku komunikatyvnykh kompetentnosti [Implementation of Scrum methodology elements in the educational process in Ukraine: new horizons for the development of communicative competencies]. *Pedahohichni nauky*, 85, 14–24. [in Ukrainian].
2. Demydovych, O., & Karapetian, A. (2024). Agile-pedahohika: upravlinnia novymy svitohliadnymy vyklykamy v osviti cherez dynamichnu adaptyvnist [Agile pedagogy: management of new worldview challenges in education through dynamic adaptability]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 72 (1), 354–362. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-1-51> [in Ukrainian].
3. Kryva, M., & Lysko, A.-M. (2024). Implementation of the EduScrum methodology in the educational process of higher education institutions. *Innovative Pedagogy*, 72, 134–137. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.25> [in English].
4. Moiseienko, N., Moiseienko, M., & Lubientsova, D. (2025). A web-based Kanban application for enhancing agile project management practices. *CEUR Workshop Proceedings*, 3917, 131–138. Retrieved from: <https://ceur-ws.org/Vol-3917/paper32.pdf> [in English].
5. Aragonés Jerico, C., Kuster-Boluda, I., Vila, N., & Cuenca-Ballester, A.C. (2024). Scrumban in the classroom: Students as protagonists of their learning. *EDULEARN24 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.0536> [in English].
6. Cutler, L., Hilton, S., & Wells, T. M. (2024). Agile at scale: Implementing whole-class, multi-team Scrum. *ICIS 2024 TREOS*, Paper 14. Retrieved from: https://aisel.aisnet.org/treos_icis2024/14 [in English].
7. Dazeley, R., Goriss-Hunter, A., & Meredith, G. (2024). Agile backward design: A framework for planning higher education curriculum. *The Australian Educational Researcher*, 52 (3). <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00772-7> [in English].
8. Fendo, O. (2024). Implementation of the EduScrum methodology into the educational process. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1 (4), 471–479. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18930> [in English].
9. Neumann, M., Motefindt, D., Linke, L., Radtke, D., Mattstädt, A., Herzig, F., & Regel, P. (2022). How to fill the gap between practice and higher education: Performing eduScrum with real world problems in virtual distance teaching. *ICSEA 2022: The Seventeenth International Conference on Software Engineering Advances*. Retrieved from: https://thinkmind.org/articles/icsea_2022_1_50_10043.pdf [in English].

10. Li, Z., & Rainer, A. (2023). The most agile teams are the most disciplined: On scaling out agile development. *Proceedings of ESEC/FSE '23 (ACM Joint European Software Engineering Conference and Symposium on the Foundations of Software Engineering)*. <https://doi.org/10.1145/3611643.3613886> [in English].
11. Maravic Cisar, S., Pinter, R., Cisar, P., & Dikanovic, P. (2025). The impact of Scrum methodology on student motivation and problem-solving skills. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 23 (2), 159–181 [in English].
12. Sa'adah, U., Yuhana, U.L., Rochimah, S., & Rasyid, M.B.A. (2026). Bridging the skills gap through Agile methodologies in vocational software development education. *Array*, 29, 100614. <https://doi.org/10.1016/j.array.2025.100614> [in English].
13. Schmitz-Hubsch, A., Bareiss, L., Jahn, E., & Wirzberger, M. (2025). eduScrum meets focUS: a computer-assisted training to promote self-regulation skills in higher education. *Frontiers in Computer Science*, 7, 1593889. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1593889> [in English].
14. Strickroth, S., Kreidenweis, M., & Wurm, Z. (2023). Learning from agile methods: Using a Kanban board for classroom orchestration. *Learning in the Age of Digital and Green Transition (ICL 2022)*, 68–79. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26876-2_7 [in English].
15. Saeter, G.E., & Lund, C.K. (2024). Agile software engineering capstone courses: Exploring the impact of gender. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming – Workshops (XP 2024 Workshops, Revised Selected Papers)*, 150–158. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72781-8_16 [in English].
16. Tripathi, N., Behutiye, W., & Isomursu, M. (2024). Agile software development education in hybrid learning environments. *CEUR Workshop Proceedings*, 3776, Paper01. Retrieved from: <https://ceur-ws.org/Vol-3776/paper01.pdf> [in English].
17. Zahorodko, P. (2023). Overview of Agile frameworks in Computer Science education. *Educational Dimension*, 9, 206–214. <https://doi.org/10.31812/ed.645> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ЇЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Істинюк І. Д.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID ID: 0009-0001-5605-2868

Кондратюк С. Л.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID ID: 0000-0002-1513-3071

Старовойт І. Й.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID ID: 0009-0007-0180-830X

Психологічне благополуччя визначає задоволення життям окремої людини та населення, з точки зору розуміння індивідуального блага. Проте умови, які призвели до соціальної невизначеності, вимагають мобілізації внутрішніх ресурсів, зокрема життєстійкості. Тому метою роботи було визначення взаємозв'язку між психологічним благополуччям та життєстійкістю, а також факторами, які їх визначають. У дослідженні використали бібліографічно-аналітичний метод з запитом «життєстійкість» та «психологічне благополуччя» за період 2016–2025 років. Дослідили силу кореляції між чинниками, які пов'язані з зазначеними поняттями. За допомогою індукційного та дедукційного методів систематизували результати. Визначили основні напрямки досліджень, що стосувались психологічного благополуччя останніх років. Результати вказували на зацікавленість наукової спільноти рівнем психологічного благополуччя серед учасників навчального процесу, які становили переважаючу групу досліджуваних. Цей факт був пов'язаний з високим ризиком академічного вигорання серед студентів та педагогів. Вагомим чинником, який спричиняв соціальну невизначеність у сучасному світі, була пандемія COVID-19. Натомість вітчизняні науковці вивчали найбільшою мірою вплив війни на психологічний стан населення. Результати досліджень вказували на те, що поняття життєстійкості та психологічне благополуччя були пов'язані кореляцією помірної сили, при чому їх вплив був двобічним. Натомість було доведено, що саморегуляція, розвиток уваги, позитивного ставлення, а також коректне застосування допоміжних технологій психологічної підтримки, має позитивний вплив на рівень стійкості та рівноваги.

Ключові слова: *резильєнтність, психологічна рівновага, кризові стани, стрес, педагогічна психологія, стійкість, невизначеність.*

Istyniuk I. D., Kondratiuk S. L., Starovoit I. Y. Psychological well-being of an individual as a factor of his resilience in conditions of social uncertainty

Psychological well-being determines the satisfaction with life of an individual and the population, from the point of view of understanding individual good. However, the conditions that led to social uncertainty require the mobilization of internal resources, in particular resilience. Therefore, the purpose of the work was to determine the relationship between psychological well-being and resilience, as well as the factors that determine them. The study used a bibliographic-analytical method with the query "resilience" and "psychological well-being" for the period 2016-2025. The strength of the correlation between the factors associated with the specified concepts was investigated. The results were systematized using induction and deductive methods. The main areas of research related to psychological well-being in recent years were

identified. The results indicated the interest of the scientific community in the level of psychological well-being among participants in the educational process, who constituted the predominant group of subjects studied. This fact was associated with a high risk of academic burnout among students and teachers. A significant factor causing social uncertainty in the modern world was the COVID-19 pandemic. Instead, domestic scientists studied the impact of war on the psychological state of the population to the greatest extent. The results of the studies indicated that the concepts of resilience and psychological well-being were related by a correlation of moderate strength, and their influence was two-way. Instead, it was proven that self-regulation, the development of attention, a positive attitude, as well as the correct use of auxiliary technologies of psychological support, have a positive effect on the level of resilience and balance.

Keywords: resilience, psychological balance, crisis situations, stress, pedagogical psychology, stability, uncertainty.

Вступ. Психологічне благополуччя особистості є важливим питанням психології, яке не втрачає актуальності протягом останніх десятиліть, з одного боку через неоднорідність визначення змісту поняття, а з іншого боку через зміни умов, які визначають благополуччя у суспільстві. Відсутність уніфікованого визначення поняття психологічного благополуччя априорі не може існувати, оскільки ґрунтується на індивідуальному розумінні окремої людини, що для неї є благом, з точки зору її життєвих цілей та цінностей [2]. Проте вітчизняні та іноземні науковці сходяться на думці щодо важливості визначення факторів, які впливають на суб'єктивне відчуття задоволення життям та почуття гармонійності [2, 4, 18].

Основні фактори психологічного благополуччя були виділені у шкалі психологічного благополуччя (Psychological Well-being Scale by Ryff) ще у 1989 році, серед яких самоприйняття, автономія, життєві цілі, майстерність у керуванні середовищем, позитивні стосунки з оточуючими та особистісне зростання [16]. Проте науковці все частіше зосереджуються на зміні підходів до вивчення психологічного благополуччя та вдаються до критики даної шкали, хоча у своїх працях часто беруть її за основу [17]. Зокрема вчені наголошують на важливості поєднання факторних та мережевих моделей аналітики для розуміння складних психологічних явищ, зокрема благополуччя [9].

З одного боку психологічне благополуччя визначається як суб'єктивне задоволення життям в рамках гедоністичної парадигми, а з іншого як відповідність евдемоністичним цінностям життя та досягнення цілей самореалізації [4]. В сучасних умовах глобалізації, збройних конфліктів та соціальної невизна-

ченості часто виникають кризові стани, які характеризуються порушенням механізмів відповіді на стресові чи критичні ситуації, які зокрема можуть супроводжуватися підвищеною тривожністю, неадекватністю поведінки, дезорганізацією, апатією, депресією тощо [1]. Загалом кризовий стан є нормальною відповіддю організму на критичну ситуацію, який надає людині нового досвіду та розкриває адаптивні можливості особистості. Кризовий стан є короточасним захисним механізмом, який включає стереотипну поведінку з інтенсивними негативними емоціями та за умов наявності ресурсів захисних психологічних механізмів не призводить до виникнення життєвої кризи. Проте в умовах тривалого кризового стану та порушення адаптивних реакцій нервово-психологічне навантаження може призвести до нервового виснаження та хворобливого стану [3]. Такий стан потребує спеціалізованої допомоги, оскільки посилюються відчуття безпорадності, втрачаються сенси, що може мати серйозні наслідки. Для попередження виникнення кризи, важливе значення має внутрішній ресурс та зовнішня підтримка, зокрема кризова психологія, яка спрямована на надання допомоги людям у травматичних ситуаціях.

Для подолання кризових станів та попередження виникнення життєвих криз важливе значення має стійкість, як внутрішній ресурс протидії негативним або непередбачуваним подіям. Оскільки життєстійкість характеризується вмінням протистояти стресовим подіям, підтримуючи оптимальний рівень активності, працездатності та здоров'я [4]. З іншого боку психологічне благополуччя також є важливим станом, який залишається сталим протягом декількох років та формує позитивні реакції на негативні події, що може розглядатись

як стійка поведінка чи особистісна риса [6]. Тому в умовах соціальної невизначеності важливо дослідити взаємозв'язок життєстійкості та психологічного благополуччя, що стало метою нашого дослідження. Для досягнення мети були сформульовані завдання, які включали вивчення сили кореляції між досліджуваними поняттями та їх складовими, аналіз тенденцій світових досліджень теми за останні 10 років та пошук ефективних механізмів впливу на задоволення життям та стійкість.

Методи та методики дослідження:

У дослідженні використали бібліографічно-аналітичний метод з запитом «життєстійкість» та «психологічне благополуччя» на платформі Google Scholar за період 2016 – 2025 років. Аналізували публікації, у яких брали участь понад 100 респондентів та статистичний аналіз яких був достовірним ($p < 0,05$). Силу кореляційного зв'язку визначали за рівнем коефіцієнту кореляції Пірсона. Одержані результати систематизували та представили у таблиці. Описали силу та напрям взаємозв'язку між досліджуваними поняттями. Виділили механізми впливу на психологічне благополуччя та життєстійкість. Використовуючи методи індукції та дедукції узагальнили результати. Визначили тенденції вивчення даної проблеми серед вчених різних країн та, на основі аналізу виду діяльності резидентів, визначили групи населення, серед яких проблема психологічного благополуччя є найбільш актуальною.

Результати та дискусії. Проаналізували дослідження за період 2016 – 2025 років, які стосувались вивчення взаємозв'язку факторів психологічного благополуччя та життєстійкості. Систематизували результати кореляційного аналізу взаємозв'язків між факторами психологічного благополуччя та життєстійкості у таблиці 1.

Як видно з характеристики вибірок досліджень за останні роки, у світі найбільше уваги приділялось впливу життєстійкості на психологічне благополуччя у студентів, у зв'язку зі зміною звичного способу життя, тиску з боку сім'ї та оточення, та різкого переходу у доросле життя. Дослідження факторів, що визначали психологічне благополуччя серед

студентів продемонстрували диспозиційну надію та стійкість як позитивні психологічні конструкції, що сприяють підвищенню стресостійкості та покращенню академічної успішності [18]. Таким чином стійкість та позитивні очікування описували як захисні механізми проти несприятливих чи непередбачуваних подій, що підтверджує своєчасність та важливість вивчення та впровадження практики позитивної психології серед студентів. Більше того диспозиційна надія безпосередньо впливає на життєстійкість, зокрема покращуючи реакцію на стрес, зменшуючи рівень тривоги та депресії. Саме тому електронні психологічні втручання ResilienceNHope та розвиток позитивного психологічного капіталу (PsyCap) популярні серед навчальних закладів в США та Китаї, у яких за останні роки збільшилася частота тривоги та депресії серед студентів [7, 12]. Психологічні втручання та групи підтримки є ефективними, адже на відміну від рис характеру, життєстійкість можна розвивати на основі сильних сторін особистості та досвіду подолання негативних ситуацій. А саме шляхом заглиблення у внутрішній потенціал особистості та зосередженні на сильних сторонах, внаслідок чого формується вміння протистояти непередбачуваним ситуаціям [18]. Численні дослідження вказували на взаємозв'язок життєстійкості з диспозиційною надією, яка теж розвивається з позиції сильних сторін особистості та сприяє позитивному світогляду. Проте диспозиційна надія охоплює мотивацію та досягнення цілей, в той час як стійкість надає здатність діяти у непередбачуваних умовах без акцентування на кінцевій меті. Таким чином стійкість є критерієм здатності долати труднощі, адже дозволяє особистості бачити сенси у безвихідних ситуаціях.

Вчені Китаю вивчали життєстійкість серед студентської спільноти, оскільки за останні роки рівень тривожності та депресивних настроїв серед цієї групи населення зріс до 21,3% [12]. Тривожність та депресію серед молоді пов'язували з різкою зміною умов побуту, які вимагали самостійних рішень. Іншим негативним аспектом автори вважали завищені сподівання батьків щодо успіхів дітей у вузах. Ці чинники створю-

Таблиця 1

Аналіз взаємозв'язку життєстійкості, психологічного благополуччя, та факторів, що їх визначають

Автори, рік та країна дослідження	Характеристика вибірки	Результати факторного аналізу та визначення кореляційного зв'язку між факторами
Сердюк Л. З., 2016, Україна	120 студентів	Життєстійкість/ позитивні стосунки з оточуючими ($r = 0,52$), життєстійкість/ управління середовищем ($r = 0,52$) та життєстійкість/ самоприйняття ($r = 0,58$) – прямий помірний зв'язок; життєстійкість/ автономія ($r = 0,27$) – прямий слабкий зв'язок; життєстійкість/ цілі в житті ($r = 0,36$) та життєстійкість/ особистісне зростання ($r = 0,35$) – прямий помірний зв'язок.
Eden et al., 2020, USA	459 іноземних студентів	Стрес/ психологічне благополуччя та тривожність/ психологічне благополуччя – обернений взаємозв'язок. Вплив медіа на зменшення тривожності та подолання стресу має позитивну тенденцію при високому рівні стійкості, надії та оптимізму.
Yu et al., 2021, Китай	2199 студенти	Сімейна підтримка/ академічне вигорання ($r = -0,24$) та підтримка однолітків/ академічне вигорання ($r = -0,29$) – обернений слабкий зв'язок; сімейна підтримка/ позитивний психологічний капітал (PsyCap) ($r = 0,41$) та сімейна підтримка/ підтримка однолітків/ PsyCap ($r = 0,31$) – прямий помірний зв'язок; підтримка однолітків/ PsyCap ($r = 0,46$) – прямий помірний зв'язок; PsyCap/ академічне вигорання ($r = -0,69$) – обернений помірний зв'язок.
Oh et al., 2022, Малайзія	231 учасників	Життєстійкість/ психологічне благополуччя, практика уважності/ життєстійкість – прямий зв'язок; практика уважності/ психологічне благополуччя – прямий зв'язок. Велике робоче навантаження, часові обмеження, тривалі робочі дні, конфлікти та невизначене середовище негативно впливають на психологічне благополуччя.
Niyazova & Madaliyeva, 2022, Казахстан	150 учасників (практикуючі психологи та студенти за спеціальністю психології).	Життєстійкість та позитивне ставлення позитивно впливають на психологічне благополуччя; емоційна лабільність, жіночність/ маскуліність, агресія та дратівливість негативно впливають на психологічне благополуччя.
Padmanabhanunn et al., 2023, Південна Африка	355 учасників (викладачі середньої та початкової школи).	Життєстійкість/рольова двозначність ($r = -0,36$), життєстійкість/ тривожність ($r = -0,53$) та життєстійкість/депресія ($r = -0,48$) – обернений помірний зв'язок; життєстійкість/задоволення життям ($r = 0,45$) – прямий помірний зв'язок; задоволення життям/ рольова двозначність ($r = -0,43$), задоволення життям/тривожність ($r = -0,52$) та задоволення життям/депресія ($r = -0,55$) – обернений помірний зв'язок.
Hatun & Kurtça 2024, Туреччина	617 учасників	Самоспівчуття/ життєстійкість ($r = 0,67$) та самоспівчуття/ психологічне благополуччя ($r = 0,54$) – прямий помірний зв'язок; самоспівчуття/ боязнь захворювання COVID-19 ($r = -0,42$) та стійкість/ боязнь захворювання COVID-19 ($r = -0,42$) – обернений помірний зв'язок; стійкість/ психологічне благополуччя ($r = 0,4$) та боязнь захворювання COVID-19/ психологічний стрес ($r = 0,32$) – прямий помірний зв'язок; самоспівчуття/ психологічний стрес ($r = -0,63$) та життєстійкість/ психологічний стрес ($r = -0,53$) – обернений помірний зв'язок; психологічний стрес/ психологічне благополуччя ($r = -0,54$) та боязнь захворювання COVID-19/ психологічне благополуччя ($r = -0,36$) – обернений помірний зв'язок.
Berdida et al., 2023, Філіппіни	776 студентів-медсестер	Життєстійкість та уважність сприяли протидії стресу, зростанню самоефективності, соціальної підтримки та психологічного благополуччя. Стрес негативно впливав на захисні фактори – стійкість, самоефективність та уважність. Соціальна підтримка зменшувала вплив стресу на життєстійкість, самоефективність та психологічне благополуччя.
Чиханцова О. А., 2025, Україна	422 учасників, які проживають в Україні та які вимушено емігрували в зв'язку з війною	Резильєнтність/ життєстійкість ($r = 0,73$) – сильний прямий зв'язок, резильєнтність/ якість життя ($r = 0,50$) та резильєнтність/ психологічне благополуччя ($r = 0,59$) – помірний прямий зв'язок. Опосередкований позитивний вплив саморегуляції на резильєнтність, яка проявляється охайністю, пунктуальністю, терпінням, тощо. Визначили опосередкований вплив оточення на резильєнтність та психологічне благополуччя.

Продовження таблиці 1

Автори, рік та країна дослідження	Характеристика вибірки	Результати факторного аналізу та визначення кореляційного зв'язку між факторами
Сердюк Л. З., 2016, Україна	120 студентів	Життєстійкість/ позитивні стосунки з оточуючими ($r = 0,52$), життєстійкість/ управління середовищем ($r = 0,52$) та життєстійкість/ самоприйняття ($r = 0,58$) – прямий помірний зв'язок; життєстійкість/ автономія ($r = 0,27$) – прямий слабкий зв'язок; життєстійкість/ цілі в житті ($r = 0,36$) та життєстійкість/ особистісне зростання ($r = 0,35$) – прямий помірний зв'язок.
Eden et al., 2020, USA	459 іноземних студентів	Стрес/ психологічне благополуччя та тривожність/ психологічне благополуччя – обернений взаємозв'язок. Вплив медіа на зменшення тривожності та подолання стресу має позитивну тенденцію при високому рівні стійкості, надії та оптимізму.
Yu et al., 2021, Китай	2199 студенти	Сімейна підтримка/ академічне вигорання ($r = -0,24$) та підтримка однолітків/ академічне вигорання ($r = -0,29$) – обернений слабкий зв'язок; сімейна підтримка/ позитивний психологічний капітал (PsyCap) ($r = 0,41$) та сімейна підтримка/ підтримка однолітків ($r = 0,31$) – прямий помірний зв'язок; підтримка однолітків/ PsyCap ($r = 0,46$) – прямий помірний зв'язок; PsyCap/ академічне вигорання ($r = -0,69$) – обернений помірний зв'язок.
Oh et al., 2022, Малайзія	231 учасників	Життєстійкість/ психологічне благополуччя, практика уважності/ життєстійкість – прямий зв'язок; практика уважності/ психологічне благополуччя – прямий зв'язок. Велике робоче навантаження, часові обмеження, тривалі робочі дні, конфлікти та невизначене середовище негативно впливають на психологічне благополуччя.
Niyazova & Madaliyeva, 2022, Казахстан	150 учасників (практикуючі психологи та студенти за спеціальністю психології).	Життєстійкість та позитивне ставлення позитивно впливають на психологічне благополуччя; емоційна лабільність, жіночність/ маскуліність, агресія та дратівливість негативно впливають на психологічне благополуччя.
Padmanabhanunn et al., 2023, Південна Африка	355 учасників (викладачі середньої та початкової школи).	Життєстійкість/рольова двозначність ($r = -0,36$), життєстійкість/ тривожність ($r = -0,53$) та життєстійкість/депресія ($r = -0,48$) – обернений помірний зв'язок; життєстійкість/задоволення життям ($r = 0,45$) – прямий помірний зв'язок; задоволення життям/ рольова двозначність ($r = -0,43$), задоволення життям/тривожність ($r = -0,52$) та задоволення життям/депресія ($r = -0,55$) – обернений помірний зв'язок.
Hatun & Kurtça 2024, Туреччина	617 учасників	Самоспівчуття/ життєстійкість ($r = 0,67$) та самоспівчуття/ психологічне благополуччя ($r = 0,54$) – прямий помірний зв'язок; самоспівчуття/ боязнь захворювання COVID-19 ($r = -0,42$) та стійкість/ боязнь захворювання COVID-19 ($r = -0,42$) – обернений помірний зв'язок; стійкість/ психологічне благополуччя ($r = 0,4$) та боязнь захворювання COVID-19/ психологічний стрес ($r = 0,32$) – прямий помірний зв'язок; самоспівчуття/ психологічний стрес ($r = -0,63$) та життєстійкість/ психологічний стрес ($r = -0,53$) – обернений помірний зв'язок; психологічний стрес/ психологічне благополуччя ($r = -0,54$) та боязнь захворювання COVID-19/ психологічне благополуччя ($r = -0,36$) – обернений помірний зв'язок.
Berdida et al., 2023, Філіпіни	776 студентів-медсестер	Життєстійкість та уважність сприяли протидії стресу, зростанню самоефективності, соціальної підтримки та психологічного благополуччя. Стрес негативно впливав на захисні фактори – стійкість, самоефективність та уважність. Соціальна підтримка зменшувала вплив стресу на життєстійкість, самоефективність та психологічне благополуччя.
Чиханцова О. А., 2025, Україна	422 учасників, які проживають в Україні та які вимушено емігрували в зв'язку з війною	Резильєнтність/ життєстійкість ($r = 0,73$) – сильний прямий зв'язок, резильєнтність/ якість життя ($r = 0,50$) та резильєнтність/ психологічне благополуччя ($r = 0,59$) – помірний прямий зв'язок. Опосередкований позитивний вплив саморегуляції на резильєнтність, яка проявляється охайністю, пунктуальністю, терпінням, тощо. Визначили опосередкований вплив оточення на резильєнтність та психологічне благополуччя.

Створено автором на основі [2, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 19]

вали тиск, для протистояння якому необхідно розвивати позитивний психологічний капітал, який включає оптимізм, надію, стійкість та самоефективність. На користь цієї рекомендації свідчило те, що сімейна згуртованість була фактором кращої адаптації та успішності студентів. Іншим значимим чинником стали стосунки з однолітками, які хоча у перші роки навчання характеризуються конфліктами та не постійністю, але важливі для формування позитивного капіталу. [19]

Окрім студентської спільноти дослідження також частіше включали педагогів та психологів, які також мали підвищений рівень стресу, пов'язаного з професією. Автори стверджували, що життєстійкість є предиктором досягнення психологічного благополуччя, що було обґрунтовано доведенням прямого кореляційного зв'язку між показниками, одержаними за шкалами Ріффа та опитування стійкості Мадді. Результати дослідження вказували на прямий зв'язок позитивного ставлення та обернений зв'язок емоційної лабільності, агресії та дратівливості на психологічне благополуччя серед 150 опитаних психологів [13]

Соціальна невизначеність сучасного суспільства у міжнародній спільноті була вивчена здебільшого з точки зору впливу пандемії. Адже у зв'язку з цим в освітній сфері виникло поняття екстреного дистанційного навчання, яке було стресовим та стимулювало до досліджень. Зокрема вчені визначили негативний вплив ковіду на життєстійкість і психологічне благополуччя, а також негативну реакцію освітян на рольову двозначність, що вимагає уваги з боку керівництва навчальних закладів [15]. Тобто результати продемонстрували, що чіткі посадові інструкції попереджують стрес та підтримують стійкість викладачів і тому цьому напрямку управління має приділятися достатньо уваги. Проблема психологічного благополуччя серед учасників навчального процесу вимагає зміни парадигми педагогічної психології. А саме зосередження на механізмах подолання конфліктних та негативних ситуацій в стінах освітніх закладів. З цією метою доцільно розвивати позитивне мислення в рамках психології педагогічної діяльності. Іншим аспектом цієї дисципліни є створення справедливого та рівного середовища

для студентів.

Серед іноземних вчених дослідження впливу зовнішніх факторів, що спричиняли соціальну невизначеність, були здебільшого пов'язані з впливом пандемії COVID-19. Зокрема вивчення впливу COVID-19 на психологічне благополуччя та життєстійкість продемонструвало негативний вплив боязні захворювання на чинники психологічного благополуччя серед дорослого населення [11]. Водночас дослідження серед студентів медиків виявило позитивний вплив уважності на захисні фактори стресу, а саме на самоствердження, стійкість та психологічне благополуччя. Водночас соціальна підтримка також сприяла протидії стресу та мала позитивний опосередкований вплив на психологічну рівновагу [8]. В умовах пандемії виявили позитивний вплив медіа на зменшення рівня тривожності, але за умови високого рівня життєстійкості, надії та оптимізму [10].

Основним чинником соціальної невизначеності для українців стала збройна агресія. Саме тому позитивне благополуччя набуло актуальності з точки зору наслідків воєнних дій у країні. Війна характеризується безперервним потоком кризових ситуацій, що потребують внутрішньої стійкості. Тому життєстійкість розглядали як чинник протидії стресу та кризам, а також адаптації до складних життєвих обставин. Життєстійкість допомагає знайти сенси в подоланні труднощів, які здаються безнадійними. Окрім поняття життєстійкості, вчені виділяють поняття резильєнтності, які між собою є концептуально близькими, проте відрізняються. В той час як життєстійкість характеризує внутрішній ресурс, який дозволяє протистояти непередбачуваним, в тому числі стресовим ситуаціям, резильєнтність включає в себе процес позитивної адаптації на тривалі складні виклики, який обумовлений як внутрішніми ресурсами так і впливом навколишнього середовища. У вітчизняних дослідженнях вчені зосереджують увагу на впливі війни на різні групи населення, переселенців, учасників бойових дій, молоді, педагогів, тощо. Чиханцова О. А. провела дослідження рівнів резильєнтності у українців, які живуть в умовах війни та вимушених емігрантів та визначила, що

рівень резильєнтності був вищий в людей, які залишились в Україні [5]. Це було пов'язано з мобілізацією внутрішніх ресурсів в умовах постійних викликів війни. Натомість вимушені переселенці через низьку соціальну залученість та відмінність соціально-культурних особливостей інших країн мали нижчі рівні резильєнтності. Незважаючи на провідну роль внутрішніх резервів у попередженні кризових станів, підтримка людей, які знаходяться поруч та переживають схожі моменти також значима. Натомість вчені продемонстрували, що саморегуляція, відповідальне ставлення до простих обов'язків та активна соціальна поведінка допомагала знайти сенси в складних кризових умовах.

Висновки. Дослідження продемонструвало сталий взаємозв'язок між поняттями життєстійкість, психологічне благополуччя та факторами, що їх визначають. Помірний прямий кореляційний зв'язок у більшості публікацій описував ці поняття. З одного боку життєстійкість підвищували рівень психологічного благополуччя, шляхом мобілізації внутрішньої сили у складних умовах, з іншого – психологічне благополуччя підвищувало віру в себе та позитивний розвиток подій. Виявлений взаємозв'язок між поняттями має практичне значення, адже стійкість можна розвивати за допомогою практик позитивної психології, тренування уважності та саморегуляції.

Світові дослідження продемонстрували, що проблема психологічного благополуччя та життєстійкості є найбільш актуальною

серед викладачів та студентів. Цей факт автори пов'язували з високим рівнем стресу серед учасників навчального процесу. Тому змінилась парадигма педагогічної психології зі зміщенням акцентів на розвиток механізмів підвищення стійкості. Зокрема серед ефективних механізмів були електронні ресурси та медіа, що розвивали почуття оптимізму, надії та стійкості при вдалому професійному супроводі.

Щодо соціальної невизначеності як негативного фактору впливу на психологічне благополуччя та життєстійкість, за останні роки у міжнародній спільноті здебільшого приділялась увага впливу пандемії на різні групи населення, в тому числі медиків та освітян. Натомість вітчизняні дослідження останніх років були зосереджені на впливі війни на психологічну рівновагу населення та пошуку механізмів протидії кризовим станам, що пов'язані з викликами збройних конфліктів. Зокрема окрім поняття життєстійкості виділили термін резильєнтності як властивості протидіяти тривалим стресовим та кризовим подіям на основі мобілізації внутрішніх ресурсів. У складних обставинах високі показники резильєнтності дозволяють протидіяти кризовим станам, зокрема адаптуватись до складних умов, не втрачаючи сенсів та мотивації. Тому розвиток життєстійкості та резильєнтності є своєчасним в умовах соціальної невизначеності та передбачає тренування самодисципліни, уважності, позитивізму, соціокультурну залученість та підтримку оточення.

Список використаних джерел

1. Петрук Н. Ю. Концептуальне обґрунтування понять «життєва криза» та «кризові ситуації» у соціально-психологічних дослідженнях. *Наукові записки*. Серія: психологія. 2024. Вип. 1. №3. С. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-15>
2. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Т V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 17. С. 124–133.
3. Ткачишина О. Р. Кризові ситуації: адаптаційні ресурси особистості та соціальні стереотипи. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Т. 3, №1. С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.20>
4. Чиханцова О. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. № 42. С. 211–231.
5. Чиханцова, О. А. Психологічна стійкість особистості в умовах екстремальних соціальних викликів: емпіричне дослідження у контексті сучасної кризи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2025. Вип. 3. С. 38–43. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.6>
6. Шевчук В. В. Еволюція наукових поглядів на поняття «психологічне благополуччя». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. Вип. 2. С. 71–76. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.14>

7. Agyapong B., Shalab R., Wei Y., Agyapong V. I. O. Can ResilienceNHop, an evidence-based text and email messaging innovative suite of programs help to close the psychological treatment and mental health literacy gaps in college students? *Front Public Health*. 2022. Vol. 10. 890131. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.890131>
8. Berdida D. J. E., Lopez V., Grande R. A. N. Nursing students' perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: A structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*. 2023. Vol. 32, No 5. P. 1390–1404. DOI: <https://doi.org/10.1111/inm.13179>
9. Blasco-Belled A., Alsinet C. The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian journal of psychology*. 2022. Vol. 63. No 3. P. 199–207. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>
10. Eden A. L., Johnson B. K., Reinecke L., Grady S. M. Media for coping during COVID-19 social distancing: Stress, anxiety, and psychological well-being. *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 577639. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577639>
11. Hatun O., Kurtça T. T. Self-compassion, resilience, fear of COVID-19, psychological distress, and psychological well-being among Turkish adults. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42, No 23. P. 20052-20062. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02824-6>
12. Liao J. Research on mental health crisis, intervention and prevention on chinese colleges campus. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 3, No 1. P. 1129–1134.
13. Niyazova A., Madaliyeva Z. Impact of resilience on psychological well-being. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*. 2022. Vol. 10. No 4. P. 178–186. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2022.10.04.3>
14. Oh V. K. S., Sarwar A., Pervez N. The study of mindfulness as an intervening factor for enhanced psychological well-being in building the level of resilience. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1056834. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056834>
15. Padmanabhanunn A., Pretorius T. B., Khamisa N. The role of resilience in the relationship between role stress and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC psychology*. 2023. Vol. 11, No 1. P. 45. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01082-w>
16. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. 1989. Vol. 57, No. 6. P. 1069.
17. Springer K. W., Hauser, R. M., Freese, J. Bad news indeed for Ryff's six-factor model of well-being. *Social science research*. 2006. Vol. 35, No 4. P. 1120-1131. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.003>
18. Yan Z., Zakaria E., Akhira N. M., Hassan N. Resilience, dispositional Hope, and psychological well-being among college students: a systematic review. *The Open Psychology Journal*. 2024. Vol. 17. No 1. P. 1–9. DOI: <http://dx.doi.org/10.2174/0118743501327198240918080833>
19. Yu J., Wang Y., Tang X., Wu Y., Tang X., Huang J. Impact of family cohesion and adaptability on academic burnout of Chinese college students: Serial mediation of peer support and positive psychological capital. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. 767616. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767616>

References

1. Petruk, N. Yu. (2024). Kontseptualne obgruntuvannia poniat “zhyttieva kryza” ta “kryzovi sytuatsii” u sotsialno-psykholohichnykh doslidzhenniakh. [Conceptual substantiation of the concepts of “life crisis” and “crisis situations” in socio-psychological research]. *Naukovi zapysky. Seriya: psykholohiia*, 1(3), 108–115. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-15>. [in Ukrainian].
2. Serdiuk, L. Z. (2016). Struktura ta funktsiia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti [The structure and function of psychological well-being of an individual]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka, NAPN Ukrainy.. T V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia*, 17, 124–133. [in Ukrainian].
3. Tkachyshyna, O. R. (2020). Kryzovi sytuatsii: adaptatsiini resursy osobystosti ta sotsialni stereotypy. [Crisis situations: adaptive resources of the individual and social stereotypes]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 3(1), 116–120. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.20> [in Ukrainian].
4. Chykhantsova, O. (2018). Zhyttiistiikist ta yii zviazok iz tsinnostiamy osobystosti [Resilience and its connection with personal values]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii"*, 42, 211–231. [in Ukrainian].
5. Chykhantsova, O. A. (2025). Psykholohichna stiikist osobystosti v umovakh ekstremalnykh sotsialnykh vyklykiv: empyrychne doslidzhennia u konteksti suchasnoi kryzy. [Psychological resilience of the individual in conditions of extreme social challenges: an empirical study in the context of the modern crisis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 3, 38–43. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.6>[in Ukrainian].

6. Shevchuk, V. V. (2024). Evoliutsiia naukovykh pohliadiv na poniattia “psykholohichne blahopoluchchia” [Evolution of scientific views on the concept of “psychological well-being”]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, 2, 71–76/ <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.14>. [in Ukrainian].
7. Agyapong B., Shalaby R., Wei Y., & Agyapong V. I. O. (2022). Can ResilienceNHop, an evidence-based text and email messaging innovative suite of programs help to close the psychological treatment and mental health literacy gaps in college students? *Front Public Health*, 10, 890131. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.890131>[in English].
8. Berdida, D. J. E., Lopez, V., & Grande, R. A. N. (2023). Nursing students’ perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: A structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(5), 1390–1404. <https://doi.org/10.1111/inm.13179>[in English].
9. Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian journal of psychology*, 63(3), 199–207. <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>[in English].
10. Eden, A. L., Johnson, B. K., Reinecke, L., & Grady, S. M. (2020). Media for coping during COVID-19 social distancing: Stress, anxiety, and psychological well-being. *Frontiers in psychology*, 11, 577639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577639>[in English].
11. Hatun, O., Kurtça, T. T. (2023). Self-compassion, resilience, fear of COVID-19, psychological distress, and psychological well-being among Turkish adults. *Current Psychology*, 42(23). 20052–20062. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02824-6> [in English].
12. Liao, J. (2023). Research on mental health crisis, intervention and prevention on chinese colleges campus. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 3(1), 1129–1134. [in English]/
13. Niyazova, A., & Madaliyeva, Z. (2022). Impact of resilience on psychological well-being. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 10(4), 178–186. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2022.10.04.3>[in English].
14. Oh, V. K. S., Sarwar, A., & Pervez, N. (2022). The study of mindfulness as an intervening factor for enhanced psychological well-being in building the level of resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 1056834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056834>[in English].
15. Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., & Khamisa, N. (2023). The role of resilience in the relationship between role stress and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC psychology*, 11(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01082-w> [in English].
16. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. [in English].
17. Springer, K. W., Hauser, R. M., & Freese, J. (2006). Bad news indeed for Ryff’s six-factor model of well-being. *Social science research*, 35(4), 1120-1131. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.003> [in English].
18. Yan, Z., Zakaria, E., Akhir, N. M., & Hassan, N. (2024). Resilience, dispositional Hope, and psychological well-being among college students: a systematic review. *The Open Psychology Journal*, 17(1). <http://dx.doi.org/10.2174/0118743501327198240918080833>[in English].
19. Yu, J., Wang, Y., Tang, X., Wu, Y., Tang, X., & Huang, J. (2021). Impact of family cohesion and adaptability on academic burnout of Chinese college students: Serial mediation of peer support and positive psychological capital. *Frontiers in psychology*, 12, 767616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767616> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ГЛОБАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Калюжка Н. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0000-0001-8404-1923

Бережна Л. В.

старший викладач кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0000-0003-2064-544X

Стаття присвячена дослідженню майстерності педагогічного спілкування в умовах цифровізації глобального освітнього середовища. Автори аргументують, що сучасні цифрові технології радикально трансформують природу педагогічної взаємодії, спричиняючи редуцію невербальної складової частини, появу нових комунікаційних кодів та необхідність компенсації емоційного дефіциту. Актуальність теми зумовлена ризиками зниження мотивації здобувачів освіти, погіршення якості зворотного зв'язку, послаблення емоційного зв'язку та формування неефективних освітніх стосунків у разі недостатньої адаптації педагогів до цифрових форматів.

На основі теоретичного аналізу українських та міжнародних джерел встановлено, що більшість досліджень фокусується на технічних аспектах цифрової компетентності, тоді як психологічні, етичні та глибоко комунікативні чинники залишаються недостатньо опрацьованими. Виявлено такі ключові прогалини: відсутність комплексних методик розвитку майстерності цифрового спілкування, дефіцит емпіричних оцінок впливу на мотивацію та результативність, обмежена інтеграція міжособистісної комунікації з технологічними стратегіями.

У статті обґрунтовано, що комунікативна майстерність педагога в цифровому середовищі є інтегративною професійною якістю, яка базується на таких шести основних компетентностях: цифрова комунікативна грамотність, вербально-текстова та мультимодальна компетентність, цифрова емпатія, стратегічне використання зворотного зв'язку, етично-комунікативна компетентність та фасилітаційна комунікативна компетентність. Ці компоненти узгоджуються з європейськими рамками DigCompEdu та національними стандартами.

Запропоновано комплекс таких рекомендацій щодо підвищення комунікаційної ефективності, що охоплює індивідуальний, методичний та організаційно-інституційний рівні: системне підвищення цифрової грамотності, оптимізація мультимодальної комунікації, розвиток цифрової емпатії, персоналізація зворотного зв'язку, посилення фасилітаційних навичок, дотримання цифрової етики та інституційна підтримка.

Висновки підкреслюють, що майстерність педагогічного спілкування в умовах цифровізації є динамічним інтегративним феноменом, який вимагає не лише технічної адаптації, але й глибокої психолого-педагогічної та етичної перебудови професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією запропонованих компетентностей та рекомендацій, розробленням інструментів оцінювання цифрової комунікативної майстерності та створенням спеціалізованих програм підготовки педагогів.

Ключові слова: цифровізація освіти, педагогічне спілкування, комунікативна майстерність, комунікативно-цифрова компетентність, дистанційне навчання, цифрова емпатія, педагогічна взаємодія, фасилітація, зворотний зв'язок, інформаційно-комунікаційні технології, глобальне освітнє середовище.

Kaliuzhka N. S., Berezhna L. V. Mastery of pedagogical communication in the context of the current digitalization of the global educational environment

The article is dedicated to investigating the mastery of pedagogical communication in the context of digitalization of the global educational environment. The authors argue that modern digital technologies

radically transform the nature of pedagogical interaction, leading to a reduction in the nonverbal component, the emergence of new communication codes, and the necessity to compensate for emotional deficits. The relevance of the topic is determined by the risks of decreased motivation among learners, deterioration in the quality of feedback, weakening of emotional connection, and the formation of ineffective educational relationships in cases of insufficient adaptation of educators to digital formats.

Based on a theoretical analysis of Ukrainian and international sources, it has been established that most studies focus on the technical aspects of digital competence, while psychological, ethical, and deeply communicative factors remain insufficiently addressed. Key gaps have been identified: the absence of comprehensive methodologies for developing mastery in digital communication, a lack of empirical assessments of the impact on motivation and learning outcomes, and limited integration of interpersonal communication with technological strategies.

The article substantiates that the communicative mastery of an educator in a digital environment is an integrative professional quality based on six core competencies: digital communicative literacy, verbal-textual and multimodal competence, digital empathy, strategic use of feedback, ethical-communicative competence, and facilitative communicative competence. These components are aligned with the European DigCompEdu framework and national standards of digital competence for educators.

A set of recommendations is proposed to enhance communicative effectiveness, covering individual, methodological, and organizational-institutional levels: systematic improvement of digital literacy, optimization of multimodal communication, development of digital empathy, personalization of feedback, strengthening of facilitation skills, adherence to digital ethics, and institutional support.

The conclusions emphasize that the mastery of pedagogical communication under digitalization is a dynamic integrative phenomenon that requires not only technical adaptation but also a profound psychological-pedagogical and ethical restructuring of professional activity. Prospects for further research are associated with empirical verification of the proposed competencies and recommendations, the development of validated tools for assessing digital communicative mastery, and the creation of specialized programs for the professional training and professional development of educators.

Keywords: *digitalization of education, pedagogical communication, communicative mastery, communicative-digital competence, distance learning, digital empathy, pedagogical interaction, facilitation, feedback, information and communication technologies, global educational environment.*

Вступ. У сучасному світі цифровізація кардинально змінює умови функціонування освіти. Інформаційно-комунікаційні технології не лише оптимізують навчальні процеси, але й створюють нові виклики для педагогічної діяльності. Зокрема, суттєво трансформується природа педагогічного спілкування – ключового чинника ефективної взаємодії педагогів і здобувачів освіти. У традиційній моделі майстерність спілкування була пов'язана насамперед із безпосереднім вербальним та невербальним контактом. Однак у цифровому освітньому середовищі, де значну частину взаємодії забезпечують дистанційні платформи, месенджери, відеоконференції, алгоритми адаптивного навчання, система спілкування ускладняється новими комунікаційними кодами та форматами. Актуальність проблеми полягає в тому, що недостатня майстерність педагогів у цифровій комунікації може призводити до зниження мотивації студентів, погіршення якості зворотного зв'язку та формування неефективних освітніх стосунків. Отже, дослідження механізмів і моделей педа-

гогічного спілкування за умов цифровізації є надзвичайно важливим для теорії і практики сучасної освіти.

Сучасні дослідження педагогічного спілкування в умовах цифровізації освіти розвиваються у двох основних напрямках: технологічно-інструментальному та психолого-комунікативному. Проте їхній зміст і глибина опрацювання проблематики суттєво відрізняються.

У вітчизняній науковій традиції переважає акцент на формуванні цифрової компетентності як інтегративної характеристики професійної підготовки педагога. Так, О. Башкір і О. Друганова [1] зосереджуються на особливостях онлайн-комунікації між викладачем і студентом, підкреслюючи значення емоційного контакту та етики дистанційної взаємодії. Однак їхній аналіз має переважно прикладний характер і не пропонує цілісної моделі комунікативної майстерності в цифровому середовищі. Подібна тенденція простежується й у роботі О. Іваннікової [2], де цифрові інструменти розглядаються як засіб

активізації мовно-комунікативної діяльності, проте питання трансформації самої структури педагогічного спілкування залишається поза глибоким теоретичним аналізом.

Праці С. Петренка, О. Орлова, С. Ткачук та інших дослідників [3–6] розширюють розуміння цифрової компетентності, включаючи до її структури технічні, соціокультурні, етичні та педагогічні компоненти. Водночас у цих роботах комунікативний аспект здебільшого інтегрується до загальної цифрової компетентності без чіткого виокремлення специфіки саме педагогічної комунікації. Таким чином, проблема майстерності спілкування часто розчиняється в ширшому понятті цифрової грамотності, що зменшує аналітичну чіткість досліджень.

На міжнародному рівні наукові розвідки демонструють більш виражену увагу до викликів віртуальної педагогіки. Зокрема, С. Алам та співавтори [8] акцентують увагу на труднощах негайного зворотного зв'язку, зниженні взаємодії та феномені технофобії. Однак їхній підхід зосереджується передусім на бар'єрах, тоді як механізми розвитку комунікативної майстерності окреслено фрагментарно. М. Груніс та співавтори [9] аналізують трансформацію комунікативної компетентності під час створення онлайн-курсів, підкреслюючи роль інтерактивності та відкритого освітнього середовища. Проте їхня концепція орієнтована переважно на дизайн цифрового курсу, а не на глибинні психологічні аспекти міжособистісної взаємодії.

Цінним є підхід Т. Фурсикової та співавторів [10], які структурують цифрову компетентність за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і особистісним компонентами. Однак навіть у цьому разі комунікативний вимір розглядається як складова частина ширшої цифрової компетентності, без детального аналізу феномена цифрової емпатії чи специфіки фасилітаційної взаємодії.

Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел свідчить про спільну тенденцію – домінування технологічного підходу над комунікативно-психологічним. Більшість досліджень орієнтується на інструментальне опанування ІКТ або загальні рамки цифрової компетентності (DigComp, DigCompEdu),

тоді як питання трансформації структури педагогічного спілкування, редукції невербальної складової частини, формування цифрової емпатії та стратегій підтримання емоційної присутності залишаються недостатньо концептуалізованими.

Отже, існує наукова прогалина між дослідженнями цифрової компетентності як техніко-педагогічного феномена та осмисленням педагогічної комунікативної майстерності як автономної інтегративної якості. Саме ця прогалина зумовлює потребу в розробленні комплексної моделі комунікативної майстерності педагога в умовах цифровізації, яка б поєднувала технологічний, психологічний, етичний та фасилітаційний виміри в єдиній концептуальній системі.

Метою статті є аналіз специфіки педагогічного спілкування в умовах цифровізації освітнього середовища та визначення ключових складових частин майстерності комунікації педагога, які забезпечують ефективну взаємодію в цифровому форматі. Завдання дослідження: 1) проаналізувати теоретичні підходи до педагогічного спілкування у цифровому середовищі; 2) ідентифікувати основні компетентності комунікативної майстерності педагога; 3) розробити рекомендації щодо підвищення комунікаційної ефективності у цифрових освітніх середовищах.

Методи та методики дослідження. Дослідження базується на теоретичних методах, а саме: аналізі наукової літератури для систематизації підходів до педагогічного спілкування в цифровому середовищі; порівняльному аналізі для ідентифікації прогалин і ключових компетентностей; синтезі та узагальненні для розроблення рекомендацій. Застосовано системний підхід для інтеграції теоретичних засад з практичними рекомендаціями, а також контент-аналіз для виокремлення компонентів майстерності.

Результати. Теоретичні підходи до педагогічного спілкування у цифровому середовищі формуються на стику традиційних комунікативних теорій та сучасних концепцій цифрової педагогіки, що враховують трансформацію освітнього процесу під впливом інформаційно-комунікаційних технологій. Класичне розуміння педагогічного спілку-

вання як процесу обміну інформацією, емоціями, цінностями та спільного конструювання знань у цифровому контексті зазнає суттєвих змін через mediaцію технологій, редукцію невербальної складової частини та появу нових комунікаційних каналів (синхронні/асинхронні платформи, месенджери, чатботи, адаптивні алгоритми).

З позицій адаптованої моделі комунікації Шеннона-Вівера цифрове середовище вводить додаткові «шуми» (технічні збої, цифровий розрив, відсутність негайного зворотного зв'язку), що вимагає від педагога ролі фасилітатора, який мінімізує перешкоди та забезпечує ефективну передачу освітнього повідомлення [8]. Соціально-конструктивістський підхід (Дж. Дьюї) акцентує увагу на спільному створенні знань через колаборативні інструменти (Google Workspace, Moodle), де педагог переходить від ролі транслятора до ролі координатора інтерактивної взаємодії, забезпечуючи відчуття присутності та спільне планування [9; 10].

Сучасні дослідження інтегрують цифрову компетентність як основу комунікативної майстерності, спираючись на європейські рамки DigComp 2.1 та DigCompEdu, а також національні адаптації (DigComp UA, Професійний стандарт учителя України). Цифрова компетентність розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює технічні, інформаційні, комунікативні, педагогічні та етичні компоненти [3; 4; 5; 6; 7]. Зокрема, виділяються чотири такі взаємопов'язані складові частини: знання структури та змісту ІКТ, практичні уміння застосування, ефективна комунікація в цифрових середовищах та етична відповідальність (академічна доброчесність, захист даних) [3].

У контексті мовно-комунікативного розвитку цифрові інструменти стимулюють структурування діяльності, формують потребу в спілкуванні та забезпечують якісно новий рівень організації взаємодії [2]. Психологічний та етичний виміри підкреслюють необхідність цифрової емпатії для компенсації відсутності невербальних сигналів, а також принципів цифрової етики в дистанційному діалозі (взаємна довіра, відкрита співпраця, об'єктивне оцінювання) [8].

Міжнародні підходи (С. Алам, М. Груніс, Т. Фурсикова) акцентують увагу на викликах віртуальної педагогічної компетентності, як-от: знижена взаємодія, технофобія, труднощі з практичними вправами, трансформація комунікативних функцій під час створення онлайн-курсів (зрушення до інтерактивної співпраці, використання мультимодальних засобів для ентузіазму студентів) [8; 9; 10]. Водночас зберігаються прогалини, а саме: недостатня увага до психологічних аспектів (зниження емпатії), брак комплексних методик розвитку комунікативної майстерності в цифрових форматах та емпіричних оцінок впливу на мотивацію й результативність [8; 9].

На основі проведеного теоретичного аналізу сучасних підходів до педагогічного спілкування в умовах цифровізації освітнього середовища встановлено, що ефективна взаємодія в цифровому форматі неможлива без цілеспрямованої комунікативної майстерності педагога, яка інтегрує традиційні комунікативні вміння з цифровими та психологічними компонентами. Якщо перше завдання дослідження дало змогу систематизувати теоретичні засади та виявити ключові трансформації комунікації під впливом інформаційно-комунікаційних технологій, то друге спрямоване на конкретизацію основних компетентностей, що забезпечують цю майстерність у віртуальному освітньому просторі.

Комунікативна майстерність педагога в умовах цифровізації є інтегративною професійною якістю, яка охоплює комплекс взаємопов'язаних компетентностей, необхідних для ефективної, мотиваційної та інклюзивної взаємодії зі здобувачами освіти в цифровому середовищі. Аналіз сучасних досліджень [1; 3; 6; 8; 9; 10] дає змогу виокремити та обґрунтувати такі основні компетентності комунікативної майстерності педагога.

Цифрова комунікативна грамотність – володіння базовими та поглибленими навичками використання цифрових інструментів і платформ для організації освітньої взаємодії (онлайн-платформи, системи відеоконференцзв'язку, месенджери, інструменти спільної роботи, системи управління навчанням – LMS тощо). Ця компетентність передбачає впевнене оперування технічними

засобами, розуміння їхніх функціональних можливостей, обмежень та педагогічного потенціалу [3; 6; 7].

Вербально-текстова та мультимодальна компетентність – здатність створювати чіткі, лаконічні, етично коректні та зрозумілі повідомлення в текстовому, аудіо- та відеоформатах, адаптовані до специфіки асинхронного та синхронного онлайн-спілкування. Включає вміння уникати комунікативних непорозумінь у текстовому середовищі, а також ефективно використовувати мультимодальні елементи (емодзі, реакції, гіперпосилання, інфографіку, короткі відеозаписи) для посилення виразності, емоційного забарвлення та зрозумілості повідомлень [9].

Цифрова емпатія – здатність розпізнавати емоційний стан здобувачів освіти за непрямими індикаторами (тон тексту, вибір лексики, використання емодзі та реакцій, швидкість і характер відповідей, невербальні елементи у відеозв'язку) та адекватно реагувати на них, компенсуючи обмеженість або відсутність безпосередніх невербальних каналів. Ця компетентність є критично важливою для підтримання психологічного комфорту, мотивації та відчуття приналежності до навчальної спільноти в умовах віртуальної дистанції [9; 10].

Компетентність стратегічного використання зворотного зв'язку – вміння систематично надавати своєчасний, конструктивний, персоналізований і мотивуючий зворотний зв'язок у синхронних та асинхронних форматах. Охоплює використання вбудованої аналітики платформ, електронних форм, опитувань, коментарів, аудіо- та відеозаписів для моніторингу прогресу, коригування навчальної діяльності та посилення відчуття присутності викладача у віртуальному просторі [1; 5; 10].

Етично-комунікативна компетентність – дотримання принципів цифрової етики в усіх формах педагогічної взаємодії, як-от: забезпечення академічної доброчесності, захист персональних даних учасників, протидія кібербулінгу, повага до культурних відмінностей у глобальному освітньому середовищі, уникнення дискримінаційних висловлювань та створення безпечного комунікативного простору [1; 3; 7].

Фасилітаційна комунікативна компетентність – здатність організовувати та модерувати інтерактивну співпрацю в цифрових освітніх середовищах: керувати груповими дискусіями, віртуальними кімнатами, форумами, спільними дошками; стимулювати активну участь студентів; створювати умови для взаємного обміну думками та спільного конструювання знань [9; 10].

Виокремлені компетентності є взаємопов'язаними та утворюють цілісну систему, що відповідає ключовим компонентам європейських рамок цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu), національним стандартам цифрової компетентності педагога та результатам сучасних досліджень [3; 6; 9]. Їхній розвиток вимагає не лише оволодіння технічними навичками, але й цілеспрямованої роботи над психологічними, етичними та педагогічно-комунікативними аспектами професійної діяльності педагога.

На основі здійсненого теоретичного аналізу доцільно виокремити стратегічні напрями підвищення ефективності педагогічної комунікації в умовах цифровізації освітнього середовища. Їх реалізація має здійснюватися комплексно – на індивідуальному, методичному та організаційно-інституційному рівнях.

По-перше, ключовим вектором є розвиток цифрової комунікативної грамотності педагога, що передбачає не лише технічне володіння інструментами, але й усвідомлене педагогічне проєктування взаємодії в синхронних та асинхронних форматах. Цифрові платформи повинні розглядатися не як самоціль, а як засіб оптимізації освітнього діалогу та підтримання навчальної мотивації.

По-друге, особливого значення набуває удосконалення вербально-текстової та мультимодальної виразності педагогічного мовлення. В умовах редукції невербальних сигналів педагог має компенсувати їх через структурованість повідомлень, емоційну чіткість, використання різних форматів подання інформації та забезпечення зрозумілості комунікації для різних категорій здобувачів освіти.

По-третє, необхідним компонентом сучасної комунікативної майстерності є розвиток цифрової емпатії та системного зворотного зв'язку. Педагогічна взаємодія в цифровому

середовищі потребує свідомого підтримання психологічної присутності викладача, своєчасного реагування на навчальні труднощі та формування атмосфери довіри й партнерства.

По-четверте, важливим чинником ефективності є посилення фасилітаційної ролі педагога, що передбачає організацію інтерактивної співпраці, стимулювання активної участі здобувачів освіти та підтримку колективного конструювання знань у віртуальному просторі.

По-п'яте, невід'ємною складовою частиною цифрового педагогічного спілкування виступає етично-комунікативний вимір, який охоплює дотримання принципів академічної доброчесності, захист персональних даних, інклюзивність та повагу до культурної різноманітності.

Таким чином, підвищення комунікативної ефективності в цифровому освітньому середовищі потребує не фрагментарного впровадження окремих інструментів, а цілісної трансформації професійної позиції педагога: від технічного користувача цифрових ресурсів до рефлексивного фасилітатора інтерактивної та етично відповідальної освітньої взаємодії.

Висновки. Проведений теоретико-порівняльний аналіз засвідчив, що в сучасних дослідженнях цифровізації освіти домінує інструментально-технологічний підхід, тоді як комунікативно-психологічні аспекти педагогічної взаємодії залишаються фрагментарно опрацьованими. Узагальнення наукових пози-

цій дало змогу встановити, що ефективність цифрового навчання прямо корелює з якістю зворотного зв'язку, рівнем інтерактивності та відчуттям соціальної присутності викладача, що підтверджується результатами сучасних міжнародних досліджень у сфері онлайн-педагогіки.

Систематизація джерел дала підстави визначити комунікативну майстерність педагога як інтегративну професійну якість, що структурно поєднує цифрову грамотність, мультимодальну виразність, емпатійну чутливість, фасилітаційні вміння та етичну відповідальність. Виділені компетентності не є довільним переліком, а логічно випливають з аналізу трансформацій педагогічної взаємодії в умовах редукції невербальної складової частини та медіації освітнього процесу цифровими технологіями.

Запропоновані напрями підвищення комунікативної ефективності мають концептуальний характер і можуть розглядатися як теоретична модель, що потребує подальшої емпіричної перевірки. Їх практична реалізація доцільна за умови системного впровадження на рівні індивідуальної професійної підготовки педагога та інституційної підтримки з боку закладу освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на кількісну верифікацію взаємозв'язку між рівнем сформованості цифрової комунікативної майстерності та показниками навчальної мотивації й результативності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Башкір О. Особливості комунікації та освітньої взаємодії між викладачем і студентом в онлайн-навчанні. *Освітологічний дискурс*. 2025. № 50 (3). С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.2>.
2. Іваннікова О. Формування мовно-комунікативних умінь у студентів засобами цифрових технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 1. С. 165–170. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-165-170>.
3. Петренко С., Петренко Л., Вернидуб Г. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного учителя. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 5. С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-006>.
4. Орлов О. Формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 2. С. 33–37. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-5>.
5. Ткачук С. Особливості формування цифрової компетентності в майбутніх фахівців професійної освіти. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 2. С. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-8>.
6. Захаревич М. Цифрова компетентність та цифрова грамотність здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 1. С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215>.
7. Толочко С. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Шевченка*. 2021. № 169. № 13.

8. Alam S. Digitalization of Education: Challenges and Issues in Virtual Pedagogical Competence. *Journal of Education Culture and Society*. 2025. Vol. 16, No. 1. P. 165–177. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.165.177>.
9. Grunis M. Transformation of pedagogical communicative competence during creation digital online courses. *Contemporary Educational Technology*. 2025. Vol. 13, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/9313>.
10. Fursykova T. The development of digital competence of future teachers in the process of distance learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2024. Vol. 17, No. 10. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i10.28973>.

References

1. Bashkir, O., Druhanova, O. (2025). Osoblyvosti komunikatsii ta osvithnoi vzaiemodii mizh vykladachem i studentom v onlain-navchanni [Features of communication and educational interaction between teacher and student in online learning]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educational Discourse*, 50 (3), 19–25. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.2> [in Ukrainian].
2. Ivannikova, O. (2024). Formuvannya movno-komunikatyvnykh umin u studentiv zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Formation of language-communicative skills in students by means of digital technologies]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 165–170. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-165-170> [in Ukrainian].
3. Petrenko, S., Petrenko, L., Vernydub, H. (2025). Informatsiino-tyfrova kompetentnist suchasnoho uchytelia [Information-digital competence of a modern teacher]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 13 (5), 41–45. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-006> [in Ukrainian].
4. Orlov, O. (2025). Formuvannya tsyfrovoi kompetentnosti studentiv pedagogichnykh universytetiv [Formation of digital competence of students of pedagogical universities]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional Applied Didactics*, 2, 33–37. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-5> [in Ukrainian].
5. Tkachuk, S., Melnyk, O., Paska, T. (2025). Osoblyvosti formuvannya tsyfrovoi kompetentnosti v maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [Features of formation of digital competence in future specialists of vocational education]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional Applied Didactics*, 2, 51–57. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-8> [in Ukrainian].
6. Zakharevych, M., Hryhorenko, V. (2024). Tsyfrova kompetentnist ta tsyfrova hramotnist zdobuvachiv vyshchoi osvity [Digital competence and digital literacy of higher education applicants]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu – Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, 1, 119–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215> [in Ukrainian].
7. Tolochko, S. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of teachers in the conditions of digitalization of educational institutions and distance learning]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu “Chernihivskiy kolehium” imeni T. Shevchenka – Bulletin of the National University “Chernihiv Collegium” named after T. Shevchenko*, 169 (13) [in Ukrainian].
8. Alam, S., Hameed, A., Balogh, Z., Haque, S. A. (2025). Digitalization of Education: Challenges and Issues in Virtual Pedagogical Competence. *Journal of Education Culture and Society*, 16 (1), 165–177. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.165.177> [in English].
9. Grunis, M., Golovanova, I., Kirilova, G. (2025). Transformation of pedagogical communicative competence during creation digital online courses. *Contemporary Educational Technology*, 13 (1). DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/9313> [in English].
10. Fursykova, T., Habelko, O., Chernii, V. (2024). The development of digital competence of future teachers in the process of distance learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17 (10). DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i10.28973> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Карпенко О. Є.

доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID ID: 0000-0003-1841-882X

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз процесу підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в цифровому середовищі під час війни. Автором обґрунтовано трансформацію освітньої парадигми, де цифровізація постає стратегічним ресурсом забезпечення неперервності виховного впливу та збереження національної ідентичності майбутніх педагогів. Доведено, що еволюція освітнього простору вимагає переосмислення феномену стійкості як активної адаптації фахівця через використання інноваційних технологічних інструментів. У ході наукового пошуку концептуалізовано поняття «цифрової виховної стійкості» як нової професійної якості педагога, що інтегрує технологічні знання у структуру особистісних характеристик для зміцнення когнітивної стійкості молоді. Детально охарактеризовано структурні компоненти моделі підготовки фахівця (когнітивний, технологічний, особистісно-творчий та психологічний). Когнітивний компонент охоплює систему знань про специфіку цифрового спілкування під час війни, тоді як технологічний спрямований на опанування інструментарієм VR/AR та гейміфікації для реалізації патріотичного виховання. Особистісно-творчий компонент відображає здатність педагога бути творцем безпечного авторського контенту. Психологічний компонент забезпечує саморегуляцію та здатність транслювати спокій через цифрові канали зв'язку.

Автором визначено практичні інструменти реалізації «педагогіки підтримки», серед яких особливе місце посідають віртуальні музеї, цифрова герменевтика та гейміфікація волонтерства, що виступають засобами протидії ворожим наративам. Доведено, що роль педагога трансформується у функцію наставника цифрової стійкості, який поєднує високу технологічну грамотність із глибокою емпатією. Розроблена модель сприяє підвищенню адаптивності педагогів до викликів воєнного стану та забезпечує неперервність трансляції культурних кодів в умовах територіальної розпорошеності суб'єктів навчання. Український досвід «цифрової педагогіки незламності» створює унікальний приклад для світової наукової спільноти.

Ключові слова: цифровізація, виховна робота, підготовка педагога, цифрова стійкість, патріотичне виховання, професійна ідентичність.

Karpenko O. Ye. Preparing the Educator for Educational Work in the Context of Digitalization

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the process of preparing future educators for educational activities in a digital environment during wartime. The author substantiates the transformation of the educational paradigm, where digitalization emerges as a strategic resource for ensuring the continuity of educational influence and the preservation of the national identity of future educators. It is proven that the evolution of the educational space requires a rethinking of the phenomenon of resilience as an active adaptation of a specialist through the use of innovative technological tools. In the course of the scientific search, the concept of “digital educational resilience” is conceptualized as a new professional quality of an educator that integrates technological knowledge into the structure of personal characteristics to strengthen the cognitive resilience of youth. The structural components of the specialist training model (cognitive, technological, personal-creative, and psychological) are characterized in detail. The cognitive component covers a system of knowledge regarding the specifics of digital communication during war, while the technological component is aimed at mastering VR/AR tools and gamification for the implementation of patriotic education. The personal-creative component reflects the educator's ability to be a creator of safe original content. The psychological component ensures self-regulation and the ability to transmit calmness through digital communication channels.

The author identifies practical tools for the implementation of “pedagogy of support”, among which a special place is occupied by virtual museums, digital hermeneutics, and the gamification of volunteering, which serve as means of countering enemy narratives. It is proven that the role of the educator is transforming into the function of a digital resilience mentor who combines high technological literacy with deep empathy. The developed model contributes to increasing the adaptability of educators to the challenges of martial law and ensures the continuity of the transmission of cultural codes in conditions of the territorial dispersion of learners. The Ukrainian experience of “digital pedagogy of indomitability” creates a unique example for the global scientific community.

Keywords: digitalization, educational work, teacher training, digital resilience, patriotic education, professional identity.

Вступ. Сучасний соціокультурний простір України характеризується трансформацією освітньої парадигми, що зумовлена необхідністю функціонування в умовах воєнного стану. Трансформація традиційної моделі навчання та виховання в систему «освіти виживання та стійкості» актуалізує пошук новітніх методологічних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті цифровізація постає стратегічним ресурсом, що забезпечує неперервність виховного впливу, збереження національної ідентичності та психоемоційну підтримку майбутніх педагогів. Глобальні виклики вказують на те, що пандемічний досвід став лише прелюдією до глибших системних зсувів, де цифрова інфраструктура перетворюється на базову умову реалізації права на освіту та виховання [16, с. 112]. Для України ситуація ускладнюється безпосередніми загрозами безпеці, руйнацією фізичної інфраструктури та масовою міграцією суб'єктів освітнього процесу, що висуває особливі вимоги до цифрової компетентності майбутнього вчителя, викладача, вихователя.

Еволюція освітнього простору в умовах війни вимагає переосмислення феномену стійкості (resilience) не як пасивного виживання, а як активної адаптації та розвитку через цифрові інструменти. С. Hodges [11] розмежовує планове дистанційне навчання та екстрене дистанційне викладання, проте український досвід виходить за межі цієї дихотомії, створюючи модель перманентної цифрової присутності. В. Кремень [20] наголошує на антропоцентричності цифровізації, де технологія має слугувати збереженню людського в людині, що є особливо актуальним під час воєнного протистояння. Виховна робота, яка традиційно базувалася на безпосередній емпатії, фізичній присутності та груповій динаміці, сьогодні змушена мігрувати у віртуальні середовища, де цифрова опосередкованість стає каналом трансляції цінностей.

Проблемне поле дослідження окреслюється гострою суперечністю між класичними канонами виховання, що потребують глибокого психологічного контакту «очі в очі», та об'єктивними реаліями, які диктують дистанціювання заради безпеки. Педагог опиняється в ситуації, коли звичні методики патріотичного, морального чи естетичного виховання втрачають свою ефективність без адаптації до вимог кіберпростору. Зауваження N. Selwyn [15] щодо «цифрового примусу» набувають в українському контексті дещо іншого забарвлення: цифровізація стає інструментом порятунку ідентичності. Проблема підготовки вчителя полягає у необхідності формування специфічної готовності до здійснення виховної місії через екран, де кожна одиниця цифрового контенту має нести виховне навантаження, а кожен цифровий інструмент – сприяти зціленню травмованої психіки дитини. Дослідження готовності педагога до такої діяльності вимагає аналізу ціннісно-орієнтованого континууму, де цифрові навички поєднуються з високою етичною відповідальністю.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та концептуалізувати модель підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в цифровому середовищі в умовах війни, що ґрунтується на синергії технологічних інновацій та гуманістичних ідеалів.

Завдання статі: здійснити теоретико-методологічний аналіз генезису цифровізації виховання в сучасному науковому дискурсі та обґрунтувати трансформацію ролі педагога в умовах воєнного стану; обґрунтувати кон-

цепт «цифрової виховної стійкості» як нової професійної якості вчителя, що інтегрує технологічні знання у структуру особистісних характеристик для забезпечення психоемоційної підтримки та національної ідентичності учнів; розробити та схарактеризувати структурні компоненти моделі підготовки педагога до виховної роботи (когнітивний, технологічний, особистісно-творчий та психологічний) в умовах високої невизначеності та цифрової трансформації; визначити практичні інструменти та методи реалізації «педагогіки підтримки» в цифровому середовищі (віртуальні музеї, гейміфікація волонтерства, цифрова герменевтика) як засоби протидії ворожим наративам та зміцнення когнітивної стійкості молоді.

Методи дослідження: термінологічний аналіз, системно-структурний підхід, герменевтичний метод, порівняльний аналіз, моделювання, прогностичний аналіз.

Результати. Питання підготовки до виховання в цифровому середовищі під час війни вимагає детермінації нових функцій педагога: модератора безпечного простору, куратора цифрового контенту та фасилітатора емоційної стабільності. Досвід українських науковців, зокрема В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [18], засвідчує, що цифрова трансформація виховання є незворотним процесом, який вимагає перегляду стандартів вищої педагогічної освіти. В умовах війни виховна робота набуває ознак терапевтичної педагогіки. Потреба у педагогах, який володіє методами цифрової герменевтики та здатний деконструювати ворожі наративи, стає пріоритетом національної безпеки. L. Pangrazio & J. Sefton-Green [14] підкреслюють небезпеку комерціалізації освіти через технології, проте для України головним ризиком є втрата ціннісного зв'язку між поколіннями у розпрошеному цифровому просторі. Таким чином, підготовка педагога має включати освоєння алгоритмів створення «педагогіки підтримки» в асинхронному та синхронному режимах взаємодії.

Концептуалізація «цифрової виховної стійкості» дозволяє розглядати підготовку педагога як комплексний процес інтеграції технологічних знань у структуру особистісних

якостей. Це передбачає не лише технічне оволодіння платформами Zoom, Teams або Google Classroom, а й розуміння глибинних механізмів цифрової соціалізації в умовах кризи. Як стверджують R. Luckin & M. Cukurova [13], штучний інтелект може допомагати у персоналізації навчання, проте виховний аспект залишається прерогативою вчителя-гуманіста, чия роль у цифрову епоху лише посилюється. В умовах війни педагог стає живим символом стабільності для дитини, а цифрові інструменти – містками, що з'єднують розділені кордонами та лініями фронту спільноти.

Цифрова дистанція не повинна ставати перешкодою для емпатії, а навпаки, вона має бути наповнена новими сенсами. U. Fuller [8] вказує на важливість цифрової капіталізації педагогів, що в українських реаліях трансформується у здатність проектувати виховне середовище, яке протидіє стресу та апатії. Підготовка вчителя до такої діяльності є багатоаспектним завданням, що поєднує в собі психологічну загартованість, медіакультуру та майстерність педагогічної комунікації в онлайн-просторі.

Генезис цифровізації виховання в сучасному науковому дискурсі розглядається не просто як процес інтеграції технічних засобів, а як фундаментальна зміна онтології освітньої взаємодії. Аналіз концепцій цифрової педагогіки, які розвивають T. Fawns [6] та S. Wayne [2], свідчить про розмивання меж між фізичним та віртуальним просторами, що призводить до виникнення феномену *cyber-ontology*. У контексті виховного процесу це означає, що цифрове середовище перестає бути лише посередником, перетворюючись на повноцінний життєвий світ дитини, де формуються її цінності, ідентичність та соціальні установки. Питання підготовки педагога в цьому руслі полягає у зміщенні акцентів з технічної грамотності на глибоке розуміння цифрової екології дитинства. Постцифрова теорія, яку обґрунтовує P. Jandrić [12], підкреслює, що ми більше не можемо відокремлювати цифрові технології від нашої біологічної та соціальної сутності, що в умовах війни стає життєво важливою парадигмою для збереження зв'язків усередині нації.

Аксіологічний аспект виховної роботи через екран набуває особливої актуальності,

коли мова йде про трансляцію національних цінностей та патріотичне виховання. Проблема «цифрової герменевтики», яку досліджують S. Deterding [5], стосується способів інтерпретації та надання сенсу цифровим повідомленням. В умовах війни, коли інформаційне поле перенасичене маніпуляціями, здатність педагога здійснювати ціннісну медіацію стає фундаментом виховання. Як стверджують українські дослідники Р. Гуревич, Л. Коношевський та Н. Костенко [19] цифрова компетентність педагога сьогодні невіддільна від його національної свідомості, оскільки саме вчитель стає фільтром, через який дитина сприймає події в країні. Патріотичне виховання засобами ІКТ трансформується у створення спільних цифрових наративів стійкості, де кожен відеоролик чи пост у соціальній мережі є актом ствердження української суб'єктності.

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз засвідчує, що підготовка педагога до виховної роботи в умовах цифровізації є відповіддю на цивілізаційний виклик. Це процес формування професійної ідентичності, здатної інтегрувати технологічний інструментарій у гуманістичну парадигму виховання. Цифрові інструменти оцінювання та моніторингу вихованості дозволяють отримати об'єктивну картину морально-психологічного стану молоді, що є важливим для корекції освітніх стратегій під час війни. Взаємодоповнення міжнародних концепцій Digital Resilience та українського досвіду виживання в умовах війни створює унікальний методологічний ґрунт для побудови інноваційної моделі виховання.

Феномен «цифрової присутності» педагога в умовах сучасного протистояння трансформується з суто технологічної характеристики у фундаментальну категорію виховної антропології. Виховання в цифрову епоху під час війни постає як процес безперервної психо-емоційної підтримки, де вчитель через екран транслює впевненість, спокій та ціннісні орієнтири [1, с. 7]. Цифрова присутність вимагає від суб'єкта особливої форми «цифрової тілесності», коли емоційний стан вихователя дешифрується вихованцями через міміку, інтонацію та швидкість реакції у месендже-

рах [14, с. 23]. Формування життєстійкості (resilience) засобами ІКТ стає домінантною функцією виховної роботи. В українських реаліях цифрова присутність педагога в житті дитини, яка перебуває в укритті чи в евакуації, стає чинником стабілізації психіки та збереження соціальної ідентичності.

Виклики воєнного стану вимагають інтеграції протидії дезінформації та кібергігієни у зміст виховної діяльності. Медіаграмотність перестає бути додатковою навичкою, перетворюючись на компонент національної безпеки. Цифрова грамотність у кризових умовах є формою цивільного захисту [7, с. 16]. Педагог має навчити дитину розрізняти маніпулятивні наративи та ворожі інформаційно-психологічні спеціальні операції, що безпосередньо впливає на морально-психологічний стан вихованця. Українська науковиця Л. Найдьонова акцентує увагу на тому, що виховна робота сьогодні – це боротьба за когнітивну стійкість молоді [21]. Цифрові платформи використовуються для розвінчування міфів та формування критичного мислення, що є основою патріотичного виховання в умовах гібридної агресії.

Етичні дилеми цифрової опосередкованості порівняно з емоційною близькістю набувають особливої гостроти під час роботи з дітьми, які мають травматичний досвід. Постає необхідність конвергенції технологічних форматів взаємодії з емпатійним потенціалом міжособистісного спілкування. К. Burke & S. Larmar [4] у своїх дослідженнях цифрової етики вказує на ризик дегуманізації стосунків у дистанційному форматі. Проте в умовах війни цифрова дистанція парадоксально стає засобом створення «безпечного місця». Педагог, усвідомлюючи межі втручання в особистий простір дитини через камеру, має виявляти делікатність та емпатію. Виховна робота з травмованими дітьми засобами цифровізації базується на принципах ненасильницького спілкування та підтримки суб'єктності учня, що вимагає від учителя високого рівня емоційного інтелекту та знання основ кризової психології.

Концептуалізація виховання під час війни передбачає розгляд цифрового середовища як простору збереження пам'яті та форму-

вання майбутнього. Традиційні форми виховної роботи, такі як бесіди чи класні години, замінюються інтерактивними форматами: віртуальними подорожами, цифровими щоденниками стійкості, колективними медіа-проектами. А. Goodwin [9] застерігає від надмірного контролю, що є важливим для українського контексту: виховання має будуватися на довірі, а не на моніторингу. Цифровізація дозволяє створювати горизонтальні зв'язки між учнями, які розкидані по світу, що сприяє збереженню відчуття належності до української спільноти.

Важливим аспектом концептуалізації є роль цифрового контенту як інструмента виховного впливу. Вчитель виступає не лише як транслятор знань, а як творець та куратор безпечного інформаційного середовища [10]. Синтез поглядів U. Fuller [8] на культуру участі та вітчизняного досвіду цифрового волонтерства дозволяє залучати молодь до активної соціально значущої діяльності онлайн/Виховна робота в умовах війни через цифрові засоби спрямована на перетворення пасивної позиції жертви обставин на активну позицію творця змін. Це досягається через участь у цифрових благодійних марафонах, створення патріотичного контенту для соціальних мереж та підтримку мережевих спільнот незламності.

Таким чином, сучасна концепція виховання в умовах війни та цифровізації ґрунтується на аксіологічній тріаді: безпека, підтримка, ідентичність. Цифрові інструменти дозволяють реалізувати ціннісно-орієнтований підхід у ситуації, коли фізичний доступ до вихованця обмежений. Як стверджують у своїх дослідженнях І. Бех [17], духовний розвиток особистості в кризових умовах потребує нових форм опосередкування, де цифрова платформа стає місцем зустрічі смисложиттєвих домінант. Виховання через цифровізацію під час війни – це стратегія випередження, що готує молодь до життя в поствоєнному цифровому світі, зберігаючи при цьому фундамент національної культури.

Розробка цілісної моделі підготовки педагога до виховної роботи засобами цифровізації в умовах війни вимагає детермінації структурних елементів, що забезпечують синер-

гію технологічного поступу та гуманістичної спрямованості. Така модель розглядається як динамічна система, де кожен компонент виконує специфічну функцію у структурі професійної готовності фахівця. Як зазначають S. Beltman, C. Mansfield & A. Proce [3], ефективно викладання та виховання в цифрову епоху потребує інтегрованого розуміння технології, педагогіки та змісту. В українських реаліях цей трикутник доповнюється аксіологічним вектором, що перетворює підготовку на процес формування «цифрової воїна світла», здатного протистояти деструктивним впливам війни.

Когнітивний компонент моделі охоплює систему знань про психологію цифрового спілкування в екстремальних та кризових ситуаціях. Це передбачає глибоке розуміння того, як віртуальне середовище трансформує сприйняття інформації дітьми, що перебувають у стані хронічного стресу. Цифрова грамотність у XXI столітті має включати знання про алгоритмічні впливи та архітектуру платформ, що для українського вчителя трансформується у здатність розпізнавати когнітивні пастки ворожої пропаганди [22]. Когнітивна готовність також включає теоретичну базу щодо вікових особливостей цифрової соціалізації та специфіки дистанційного виховання, де кожне слово в чаті набуває статусу виховного акту. Синтез поглядів В. Бикова, О. Спіріна та О. Пінчук [18] дозволяє стверджувати, що когнітивний базис є фундаментом, на якому будується здатність педагога до швидкого прийняття рішень в асинхронному освітньому просторі.

Технологічний компонент зосереджений на опануванні інструментарієм, що дозволяє реалізувати виховні завдання в умовах війни. Це виходить за межі стандартного володіння офісними програмами. Важливим аспектом є використання технологій VR/AR для збереження історичної пам'яті та проведення віртуальних екскурсій місцями незламності України, що дозволяє підтримувати патріотичний дух навіть за умови фізичної віддаленості від рідного краю. Гейміфікація благодійності та соціального проектування стає інструментом залучення учнів до волонтерських ініціатив через ігрові механіки [5, с. 13].

Використання цифрових платформ для реалізації соціальних проєктів (наприклад, створення спільних дошок Padlet для збору історій героїзму) перетворює технологію на простір колективної дії та солідарності.

Особистісно-творчий компонент відображає готовність педагога до створення авторського виховного контенту, що є важливим у ситуації дефіциту адаптованих методичних матеріалів. Як стверджує P. Jandrić [12] у теорії культури участі, сучасний професіонал має бути одночасно споживачем та виробником контенту. Підготовка вчителя передбачає розвиток навичок сторітелінгу для створення подкастів про видатних українців, розробку сценаріїв для віртуальних музеїв та модерування цифрових дискусійних клубів. Творчість у цифровому вимірі стає для педагога засобом подолання професійного вигорання та формою самоствердження в професії, що особливо актуально під час війни. Українська дослідниця Л. Панченко підкреслює, що саме авторський підхід до цифрового контенту забезпечує емоційну залученість вихованців [22].

Психологічна готовність виступає стрижневим компонентом, що забезпечує здатність педагога до саморегуляції в цифровому середовищі під час стресу. В умовах постійних повітряних тривог та інформаційного тиску вчитель має володіти техніками цифрового детоксу та емоційної стійкості. Професійна життєздатність будується на вмінні зберігати баланс між професійними обов'язками та особистим відновленням [3]. Для українського педагога це означає здатність транслювати спокій учням через цифрові канали зв'язку, навіть коли власна безпека перебуває під загрозою. Формування цієї готовності вимагає включення в програми підготовки тренінгів із кризової комунікації та психологічної взаємодопомоги в онлайн-форматі.

Інтеграція цих компонентів у цілісну модель дозволяє здійснювати підготовку фахівця, який є не просто оператором цифрових систем, а вмє проєктувати виховний простір. Модель передбачає перехід від репродуктивного засвоєння технологій до їх творчого переосмислення крізь призму виховної мети. В умовах війни така підготовка стає чинни-

ком національного виживання, оскільки саме через педагогів здійснюється зв'язок між розпорошеними частинами українського суспільства. Дослідження досвіду ЗВО свідчать, що лише системне поєднання когнітивних, технологічних, творчих та психологічних аспектів забезпечує високу ефективність виховної роботи в умовах невизначеності [19].

Цифрова виховна стійкість педагога стає новою професійною якістю, яка дозволяє мінімізувати деструктивний вплив війни на психіку молоді. Використання інструментарію цифрової педагогіки для цілей патріотичного та морального виховання (віртуальні музеї, цифрові волонтерські хаби, гейміфіковані благодійні проєкти) створює умови для переходу від пасивного споживання контенту до активної соціальної дії. Це дозволяє нівелювати загрози цифрової нерівності та інформаційної агресії, формуючи в учнів критичне мислення та почуття причетності до спільної долі українського народу.

Висновки. Підготовка педагога до виховної роботи засобами цифровізації в умовах війни є відкритою системою, що постійно збагачується новими кейсами. Український досвід може стати еталонним для глобальної спільноти в контексті розбудови стійких освітніх систем майбутнього. Взаємодоповнення технологічного інструментарію та національно-патріотичної складової створює міцний фундамент для виховання покоління, здатного жити та творити в умовах високої невизначеності, зберігаючи при цьому вірність загальнолюдським та національним ідеалам. Цифровізація в цьому контексті виступає не лише як сукупність технологічних інструментів, а як специфічне антропологічне середовище, що забезпечує неперервність трансляції культурних кодів та збереження національної ідентичності в умовах територіальної децентралізації суб'єктів навчання. Сформована в ході дослідження модель, яка інтегрує когнітивний, технологічний, особистісно-творчий та психологічний компоненти, сприяє підвищенню адаптивності майбутніх педагогів до викликів війни. Роль педагога-вихователя трансформується у функцію наставника цифрової стійкості, здатного поєднувати високу технологічну грамотність із глибокою емпатією.

тією та ціннісною модерацією інформаційного простору дитини.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з дослідженням потенціалу штучного інтелекту в персоналізації виховних впливів та розробкою методик роботи з дітьми, які мають глибокі психологічні травми, зумовлені війною. Вивчення етичних аспектів цифрової вза-

ємодії та захисту ментального здоров'я педагогів у цифровому просторі залишається актуальним завданням для міждисциплінарних досліджень на перетині педагогіки, психології та кібербезпеки. Україна, долаючи виклики війни, створює унікальний прецедент «цифрової педагогіки незламності», що має стати об'єктом уваги міжнародної наукової спільноти.

Список використаних джерел

1. Archambault L., Leary H., Rice K. Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*. 2022. P. 1–14. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513>
2. Bayne S. et al. The manifesto for teaching online. Cambridge: The MIT Press, 2020. 200 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11840.001.0001>
3. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6. Iss. 3. P. 185–207. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
4. Burke K., Larmar S. Acknowledging another face in the virtual crowd: Reimagining the online experience in higher education through an online pedagogy of care. *Journal of Further and Higher Education*. 2020. P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1804536>
5. Deterding S. et al. Gamification: Toward a Definition / *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*. Vancouver, 2011. P. 12–15.
6. Fawns T. Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*. 2019. Vol. 1. P. 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>
7. Frau-Meigs D. Information Disorders: Risks and Opportunities for Digital Media and Information Literacy? *Medijske studije*. 2019. Vol. 10 (19). P. 10–28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>
8. Fuller U. et al. Developing a computer science-specific learning taxonomy. *ACM SIGCSE Bulletin*. 2007. Vol. 39. Iss. 4. P. 152–170. <https://doi.org/10.1145/1345375.1345438>
9. Goodwin A. Teaching as a profession: Are we there yet? *The Routledge international handbook of teacher and school development* / ed. C. Day. Routledge, 2012. P. 44–56.
10. Gui M., Fasoli M., Carradore R. “Digital Well-Being”. Developing a New Theoretical Tool For Media Literacy Research. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 9 (1). P. 155–173. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2017-1-8>
11. Hodges C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Handbook of research in online learning*. Brill, 2024. P. 511–522. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
12. Jandrić P. et al. Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*. 2018. Vol. 50 (10). P. 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
13. Luckin R., Cukurova M. Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50 (6). P. 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
14. Pangrazio L., Sefton-Green J. Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2021. Vol. 10. P. 15–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
15. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. 2nd ed. Bloomsbury Academic, 2017. 256 p. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
16. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45 (2). P. 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
17. Бех І. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.
18. 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. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
19. Гуревич Р., Коношевський Л., Костенко Н. Цифрова компетентність педагогів в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 74. С. 7–13. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-7-13>
20. Кремень В. Педагогічна наука у розвитку освіти України під час війни. *Education: Modern Discourses*. 2024. № 7. С. 6–13. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-01>

21. Найдьонова Л. Розвиток медіаосвіти в територіальній громаді: шляхи подолання психологічних наслідків війни : метод. рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2023. 68 с.
22. Панченко Л. Цифровий сторітелінг в освіті дорослих: бар'єри та шляхи їх подолання. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 79, no. 5. С. 109–125. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3362>

References

1. Archambault, L., Leary, H., & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513>
2. Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., Lamb, J., Macleod, H., O'Shea, C., Ross, J., Sheail, P., & Sinclair, C. (2020). *The manifesto for teaching online*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11840.001.0001>
3. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
4. Burke, K., & Larmar, S. (2020). Acknowledging another face in the virtual crowd: Reimagining the online experience in higher education through an online pedagogy of care. *Journal of Further and Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1804536>
5. Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings* (pp. 12–15). Vancouver.
6. Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>
7. Frau-Meigs, D. (2019). Information disorders: Risks and opportunities for digital media and information literacy? *Medijske studije*, 10(19), 10–28. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.1>
8. Fuller, U., Johnson, C. G., Ahoniemi, T., Cukierman, D., Hernán-Losada, I., Jackova, J., Lahtinen, E., Lewis, T. L., Thompson, D. M., Riedesel, C., & Thompson, E. (2007). Developing a computer science-specific learning taxonomy. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(4), 152–170. <https://doi.org/10.1145/1345375.1345438>
9. Goodwin, A. (2012). Teaching as a profession: Are we there yet? In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 44–56). Routledge.
10. Gui, M., Fasoli, M., & Carradore, R. (2017). “Digital Well-Being”. Developing a new theoretical tool for media literacy research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 155–173. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2017-1-8>
11. Hodges, C. B., Moore, S. L., Lockee, B. B., Bond, M. A., & Trust, T. (2024). The difference between emergency remote teaching and online learning. In *Handbook of research in online learning* (pp. 511–522). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
12. Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Smith, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
13. Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
14. Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 15–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
15. Selwyn, N. (2017). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
16. Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
17. Bekh, I. (2009). *Psyhholohichni dzhherela vykhovnoi maisternosti: navch. posibnyk* [Psychological sources of educational mastery: textbook]. Akademvydav. [in Ukrainian].
18. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk Kafedry UNESCO “Nepereryvna profesiina osvita XXI stolittia”*, (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].
19. Gurevych, R., Konoshevskiy, L., & Kostenko, N. (2023). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh informatyzatsii osvity [Digital competence of teachers in the conditions of informatization of education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psyhholohiia*, (74), 7–13. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-7-13> [in Ukrainian].
20. Kremen, V. (2024). Pedahohichna nauka u rozvytku osvity Ukrainy pid chas viiny [Pedagogical science in the development of education in Ukraine during the war]. *Education: Modern Discourses*, (7), 6–13. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-01> [in Ukrainian].

21. Naidonova, L. (2023). *Rozvytok mediaosvity v terytorialnii hromadi: shliakhy podolannia psykholohichnykh naslidkiv viiny: metod. rekomendatsii* [Development of media education in the local community: ways to overcome the psychological consequences of war: guidelines]. Imeks-LTD. [in Ukrainian].
22. Panchenko, L. (2020). Tsyfrovyyi storitellinh v osviti doroslykh: bariery ta shliakhy ikh podolannia [Digital storytelling in adult education: barriers and ways to overcome them]. *Information Technologies and Learning Tools*, 79(5), 109–125. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3362> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ІЗОМОРФІЗМ ТА ПАРАЛЕЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ІНТРАСУБ'ЄКТИВНІ МЕХАНІЗМИ ВІДТВОРЕННЯ КЛІНІЧНОЇ ДИНАМІКИ В СУПЕРВІЗІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Компанович М. С.

кандидатка психологічних наук,
завідувачка кафедри психології та соціально-гуманітарних наук
Львівського інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП»
ORCID ID: 0009-0009-1467-0922

У статті здійснено теоретичний аналіз ізоморфізму та паралельного процесу як інтрасуб'єктивних механізмів відтворення клінічної динаміки в супервізійному просторі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого осмислення процесів, що виникають у багаторівневій системі «пацієнт / клієнт – клінічний психолог / психотерапевт – супервізор», особливо в умовах роботи з клінічно складними випадками та коморбідною симптоматикою. Супервізія розглядається як простір, у якому несвідомі патерни взаємодії можуть трансформуватися та ставати предметом професійної рефлексії.

Метою статті є концептуалізація феноменів ізоморфізму та паралельного процесу як механізмів привнесення емоційно-комунікативних і структурних характеристик терапевтичної взаємодії в супервізійну площину, а також визначення їхнього значення для підвищення ефективності психологічної допомоги. Методологічною основою дослідження є теоретичний аналіз психодинамічних концепцій, узагальнення клінічного досвіду та інтерпретація супервізійних спостережень.

Обґрунтовано, що ізоморфізм постає принципом структурної подібності процесів на різних рівнях професійної взаємодії, тоді як паралельний процес відображає несвідоме відтворення динаміки стосунку «клієнт / пацієнт – клінічний психолог / психотерапевт» у взаємодії «клінічний психолог / психотерапевт – супервізор». Усвідомлення цих механізмів створює умови для глибшого розуміння перенесення та контрперенесення, сприяє диференціації емоційних станів учасників взаємодії та підвищує рефлексивну компетентність фахівця.

Дослідження ізоморфізму та паралельного процесу в супервізійному просторі є важливим ресурсом професійного розвитку клінічного психолога, забезпечує моніторинг якості психологічної допомоги та сприяє оптимізації супервізійного процесу в клінічній практиці.

Ключові слова: супервізія, ізоморфізм, паралельний процес, клінічна психологія, перенесення, контрперенесення, системний підхід.

Kompanovych M. S. Somorphism and parallel process as intra-subjective mechanisms of reproduction of clinical dynamics in supervision space

The article provides a theoretical analysis of isomorphism and parallel process as intersubjective mechanisms for reproducing clinical dynamics in the supervision space.

The relevance of the study is due to the need for an in-depth understanding of the processes that arise in the multi-level system “patient / client – clinical psychologist / psychotherapist – supervisor”, especially in the context of working with clinically complex cases and comorbid symptoms.

Supervision is seen as a space in which unconscious patterns of interaction can be transformed and become the subject of professional reflection.

The aim of the article is to conceptualize the phenomena of isomorphism and parallel process as mechanisms for introducing emotional-communicative and structural characteristics of therapeutic interaction into the supervisory plane, as well as to determine their significance for increasing the effectiveness of psychological care. The methodological basis of the study is a theoretical analysis of psychodynamic concepts, generalization of clinical experience, and interpretation of supervisory observations.

It is substantiated that isomorphism appears as a principle of structural similarity of processes at different levels of professional interaction, while the parallel process reflects the unconscious reproduction of the dynamics of the “patient-therapist” relationship in the “therapist-supervisor” interaction.

Awareness of these mechanisms creates conditions for a deeper understanding of transference and countertransference, promotes differentiation of emotional states of interaction participants, and increases the reflective competence of the specialist.

The study of isomorphism and parallel process in the supervisory space is an important resource for the professional development of a clinical psychologist, ensures monitoring of the quality of psychological care and contributes to the optimization of the supervisory process in clinical practice.

Keywords: supervision, isomorphism, parallel process, clinical psychology, transference, countertransference, systemic approach.

Вступ. Сучасна клінічна практика характеризується зростанням складності психічних розладів, коморбідністю симптоматики та впливом тривалих стресогенних чинників, що актуалізує потребу в поглибленому осмисленні процесів, які відбуваються не лише в психотерапевтичному альянсі, але й у супервізійному просторі. У системі «клієнт / пацієнт – клінічний психолог / психотерапевт – супервізор» виникає багаторівнева динаміка взаємодії, де несвідомі переживання, афекти та індивідуальні стилі міжособистісного стосунку можуть відтворюватися у змінених, але структурно подібних формах. Саме в цьому контексті особливої ваги набувають феномени ізоморфізму та паралельного процесу як інтрасуб'єктивні механізми, що забезпечують ореальнення клінічної динаміки між різними рівнями професійної взаємодії. Їх дослідження дає змогу глибше зрозуміти природу супервізійного процесу, підвищити рефлексивність фахівця та оптимізувати якість психологічної допомоги в клінічній практиці.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер і ґрунтується на комплексі загальнонаукових та спеціальних методів, релевантних меті роботи. Систематизовано та критично здійснено теоретичний аналіз наукових джерел задля осмислення психоаналітичних, психодинамічних, інтрасуб'єктивних і системних підходів до розуміння феноменів ізоморфізму та паралельного процесу в супервізуванні клінічної практики. Для розмежування понять «ізоморфізм» та «паралельний процес» і виявлення спільних і відмінних характеристик їх функціонування в супервізійному просторі використано порівняльно-концептуальний аналіз. Задля розуміння клінічної динаміки в системі «клієнт / пацієнт – клінічний психолог / психотерапевт – супервізор», що дає змогу описати ізоморфні відповідності та механізми формування паралельних про-

цесів як інтрасуб'єктивних феноменів, застосовано метод теоретичного моделювання. На основі рефлексивного аналізу супервізійної практики задля виявлення закономірностей відтворення емоційно-комунікативних патернів здійснено узагальнення клінічного досвіду. Методологічною основою дослідження є принципи інтрасуб'єктивності, системності, багаторівневості психічної організації та рефлексивності професійної взаємодії. Такий комплекс методів дав змогу концептуалізувати ізоморфізм і паралельний процес як механізми відтворення клінічної динаміки в супервізійному просторі та окреслити їхнє значення для оптимізації супервізійної практики.

Результати. Сучасні завдання супервізії у клінічній психології постають не лише як форма професійного контролю чи навчання, але й як складний багаторівневий процес, що включає афективні, когнітивні та несвідомі компоненти взаємодії. У психодинамічній традиції супервізії функціонує як простір осмислення клінічної динаміки, де клінічний психолог / психотерапевт може рефлексувати власні реакції, труднощі та інтервенції.

У психодинамічній парадигмі супервізії розглядається як особлива форма професійних стосунків, у межах яких відбувається не лише передання знань, але й формування клінічного мислення та професійної ідентичності. Такі дослідники, як Н. Searles [18], С.А. Colarusso [6], J. Morrissey, R. Tribe [15], Е.М. Shapiro [19], С.Е. Jr. Watkins [21; 22; 23], N. McWilliams [12], описують структурні характеристики супервізії, що зближують її з терапевтичним процесом: наявність альянсу, динаміка довіри, переживання вразливості, актуалізація перенесення та контрперенесення. Дослідники наголошують на тому, що супервізор обов'язково стає об'єктом перенесення, оскільки репрезентує фігуру професійного авторитету, оцінювання та підтримки.

Водночас реакції контрперенесення супервізора можуть слугувати важливим джерелом інформації щодо латентної динаміки психотерапевтичного процесу. Таким чином, супервізія функціонує як метарефлексивний простір, у якому відбувається опрацювання як клінічного матеріалу, так і внутрішньопсихічних процесів самого фахівця.

З системної точки зору супервізія може розглядатися як метарівень психотерапевтичної системи. Якщо клінічний психолог / психотерапевт – це система «клієнт / пацієнт – психолог / психотерапевт», то супервізія є системою другого рівня – «клінічний психолог / психотерапевт – супервізор», яка відображає, трансформує або повторює певні структурні характеристики первинного досвіду. Саме в цій повторюваності структур формується феномен ізоморфізму.

На відміну від психодинамічного поняття паралельного процесу, феномен ізоморфізму має системне походження. У структурній сімейній психотерапії, пов'язаній з ідеями S. Minuchin [14], ізоморфізм відображає повторюваність організаційної структури взаємодії в різних підсистемах. E.S. Bordin [4] одним з перших концептуалізував ізоморфізм, описуючи супервізію як аналог терапевтичного альянсу, в якому структура стосунків зберігається, а ролі та конфлікти можуть бути ізоморфними до терапевтичного процесу. В ідеї E.S. Bordin [4] ізоморфізм є не лише клінічним явищем, але й навчальним механізмом.

Попри концептуальну близькість, поняття ізоморфізму та паралельного процесу не є тотожними. Феномен паралельного процесу виходить з психодинамічної площини, осягнення та інтерпретації якого апелюють до несвідомих афективних механізмів, відзеркалюючи внутрішньопсихічні процеси. Натомість ізоморфізм має системну природу, описує структурну повторюваність взаємодій, задіює організаційний і контекстуальний вимір [7; 15; 19; 24].

Ізоморфізм передбачає не лише афективне відтворення переживань, але й структурну відповідність, а саме повторення ієрархії, відтворення меж, дублювання рольових механізмів влади та збереження комунікативного стилю.

Таким чином, якщо в терапевтичній системі клієнт / пацієнт займає позицію безпорадності, а клінічний психолог / психотерапевт – надмірної відповідальності, то в супервізійній системі клінічний психолог / психотерапевт може несвідомо відтворювати позицію безпорадного суб'єкта, провокуючи супервізора до виконання директивної або рятівної ролі.

Ізоморфізм є системною властивістю рекурсивних взаємодій. Він виникає там, де існує ієрархія вкладених систем: пацієнт / клієнт → клінічний психолог / психотерапевт → супервізор → професійна спільнота [5; 21; 23].

Представники психоаналітичної супервізійної школи R. Ekstein та T. Wallerstein [8] описували повторюваність структур, аналогічні захисти, ролі та афекти у психотерапії та супервізії. Вони використовували ідею ізоморфізму для пояснення того, чому супервізор починає відчувати те саме, що й психотерапевт.

В контексті інтерсуб'єктивного розуміння та поглиблення поняття T.H. Ogden [16] описує «аналітичне третє» за якого спільно створений психічний простір може бути ізоморфним у терапії та супервізії. Тут ізоморфізм виникає не як повторення, а як спільна несвідомо організація досвіду.

Паралельний процес можна розглядати як психологічний механізм, що лежить в основі ізоморфних структур. Водночас ізоморфізм є ширшим поняттям, оскільки охоплює не лише афективне передання, але й формальну організацію ролей, влади та комунікації. Інтеграція в осмисленні цих підходів дає змогу розглядати супервізію як простір, у якому несвідомі процеси набувають системної форми.

Виникнення ізоморфізму у супервізії розглянуто в працях С.Е. Watkins Jr. [21; 22; 23], тоді як N.P. Busygina та A.I. Silkin [5] проаналізували умови виникнення цього феномена які включають такі характеристики:

- емоційна інтенсивність клінічної взаємодії: чим вищий рівень афективного навантаження в психотерапії, тим більша ймовірність рекурсивного відтворення патернів;

- низький рівень рефлексивної диференціації: якщо клінічний психолог / психотерапевт не усвідомлює власних реакцій, він

схильний несвідомо переносити їх у супервізійний простір;

- жорстка структурна організація системи: чітко регламентовані ролі сприяють стабільному відтворенню структури;

- організаційний контекст в ієрархічних структурах, таких як клінічне середовище, може посилювати ізоморфні тенденції.

Психодинамічно ізоморфізм підтримується механізмами проєктивної ідентифікації та несвідомої ідентифікації з клієнтом. Системно він функціонує як процес самовідтворення структурних характеристик [21; 23].

Усвідомлення ізоморфізму створює можливість глибшого розуміння терапевтичної динаміки, розвитку метапозиції у фахівця, формування професійної зрілості [5].

Супервізор, здатний розпізнати ізоморфну структуру, може інтерпретувати її не як особистісний дефіцит психотерапевта, а як індикатор системної динаміки. Такий підхід зменшує ризик стигматизації й сприяє збереженню супервізійного альянсу [22].

Ізоморфізм також виконує освітню функцію: він дає змогу клінічному психологу / психотерапевту пережити власну залученість у структурну пастку, що підвищує емпатичне розуміння клієнта. Емпатія в розумінні К.-Г. Юнга постає як одна з форм ідентифікації, що проявляється у перцептивному процесі. Він описував її як рух лібідо до об'єкта задля його асиміляції, розуміючи лібідо як психічну енергію, спрямовану на встановлення зв'язку з об'єктом [25]. J. Astor розглядав емпатію як специфічну мисленнєву установку, у межах якої супервізор прагне розмежувати позицію свого «внутрішнього супервізора» та «аналітичної вершини», зберігаючи усвідомлення асиметричності супервізійних стосунків [1]. W.R. Bion [3], уникаючи суперечності між буквальним і метафоричним способами сприймання, запропонував поняття «вершина» як символ різних позицій спостереження. Згідно з його підходом, кожна «вершина» є окремою точкою зору, з якої вибудовується власна інтерпретація реальності. Таким чином, «аналітичний відгук» і уявлення про те, «як інші бачать ситуацію», можуть розглядатися як різні «вершини» – різні способи організації досвіду.

Попри потенційну цінність, ізоморфізм може мати деструктивний характер, що проявляється у зміщенні супервізії в психотерапію, посиленні владної асиметрії, фіксації терапевта у позиції некомпетентності, формуванні залежності від супервізора [5].

Етична складова частини роботи з ізоморфізмом передбачає втримування професійних меж, відмову від надмірної інтерпретації, підтримку автономії клінічного психолога / психотерапевта [5; 9].

Ізоморфізм у супервізуванні клінічної практики можна визначити як рекурсивне відтворення структурних і афективних характеристик терапевтичної взаємодії на рівні супервізійної системи, зумовлене поєднанням психодинамічних і системних механізмів [22].

Інтегративна модель дає змогу розглядати ізоморфізм як природну властивість вкладених професійних систем, індикатор глибинної динаміки, поштовх для професійного розвитку, а також як потенційне джерело ризику за відсутності рефлексії [5; 24].

Поняття паралельного процесу історично пов'язується з працями Н. Searles. Ключовим у його дослідженнях є розуміння психічного розладу як продукту порушених ранніх об'єктних стосунків. Він детально аналізував, як патологічні патерни взаємодії з батьківськими фігурами відтворюються в психотерапевтичному альянсі та супервізії, зокрема через перенесення та контрперенесення. Н. Searles описував явище, коли несвідомі патерни взаємодії пацієнта з психотерапевтом відтворюються у стосунках психотерапевта з супервізором. Хоча дослідник не використовував термін «паралельний процес», його ідеї чітко демонструють це явище на клінічному рівні. Фактично Н. Searles описав, що супервізійна взаємодія може стати дзеркалом терапевтичного процесу [18].

Ключовою ланкою паралельного процесу Н. Searles вважав контрперенесення терапевта, особливо у роботі з психотичними пацієнтами. Він стверджував, що пацієнт несвідомо індукує у психотерапевта певні афекти, ролі або позиції, якщо психотерапевт, не усвідомлюючи цього відтворює ці самі патерни у супервізії. Як наслідок, супервізор, реагуючи на психотерапевта, може переживати емо-

ції, подібні до тих, які переживає психотерапевт у роботі з пацієнтом [18].

Представники психоаналітичної традиції Н. Searles [18], R. Ekstein, R.S. Wallerstein [8], M.J. Doehman [7] підкреслювали, що супервізор залучений у несвідомі процеси й не займає «нейтральної» позиції. Контрпереносні переживання супервізора – розгубленість, безпорадність, роздратування чи втома – розглядаються як важливе джерело інформації про внутрішній світ пацієнта та труднощі психотерапевта. Такий підхід радикально відрізняється від уявлення про супервізію як про суто технічний або навчальний процес.

Н. Searles розглядав такі «повтори» не як помилки, а як комунікативний феномен, спосіб, яким пацієнт «говорить» через терапевта, матеріал, який за умови усвідомлення може бути трансформований у форму допомоги. Розуміння супервізії Н. Searles дає змогу розпізнати несвідомі ідентифікації психотерапевта з клієнтом / пацієнтом, відновити професійну (аналітичну) позицію, зменшити руйнівний вплив неусвідомленого контрперенесення. На думку Н. Searles, паралельний процес є яскраво вираженим у роботі з важкими пацієнтами та демонструє глибоке емоційне залучення або уникнення його, що є ознакою того, що психотерапевт справді перебуває у контакті з пацієнтом [18].

Н. Searles описав явище перенесення терапевтичної динаміки у простір супервізії. Згідно з його спостереженнями, психотерапевт може несвідомо відтворювати у взаємодії із супервізором ті самі афективні та поведінкові патерни, які проявляються у стосунках з клієнтом / пацієнтом [18].

Паралельний процес у психоаналітичному розумінні Н. Searles [18], E.S. Bordin [4], R. Mendelsohn. [13], H. Racker [17] розглядали переважно в межах психоаналітичної парадигми, акцентуючи увагу на перенесенні, контрперенесенні та проєктивній ідентифікації, несвідомій ідентифікації з пацієнтом. Сучасні дослідники, J. Benjamin [2], T.H. Ogden [16], J. Taylor Hewitt [10], E.L. Holloway [11] розширили це розуміння, інтегрувавши інтерсуб'єктивний, реляційний і системний підходи, де паралельний процес осмислюється як багаторівнева взаємодія в межах професій-

ної системи «клієнт / пацієнт – клінічний психолог / психотерапевт – супервізор».

Феномен паралельного процесу розглядається як діагностично значущий, оскільки дає змогу супервізору виявити латентні аспекти терапевтичної взаємодії. Водночас він має ризикований потенціал: якщо супервізор не усвідомлює власних реакцій, він може також бути ланкою відтворення деструктивної динаміки [5; 24].

У працях Н. McWilliams підкреслюється, що паралельний процес є не деструктивним явищем, а природною характеристикою глибинної клінічної роботи. Його усвідомлення сприяє розвитку професійної рефлексії та зміцненню супервізійного альянсу. В сучасній психоаналітичній інтерпретації Н. McWilliams рідко вживає поняття «ізоморфізм» буквально, але чітко описує сам феномен: супервізійні труднощі як відтворення внутрішнього світу пацієнта та структурна відповідність процесів на різних рівнях. В аналітичному баченні психоаналітикині ізоморфізм тотожний реляційній формі паралельного процесу [12].

Висновки. Осмислення ізоморфізму та паралельного процесу як інтрасуб'єктивних механізмів відтворення клінічної динаміки в супервізійному просторі проілюструвало, що багаторівнева система «клієнт / пацієнт – психолог / психотерапевт – супервізор» функціонує як єдине динамічне поле, у межах якого емоційно-комунікативні та структурні патерни можуть репродукуватися за принципом ізоморфної подібності. Обґрунтовано, що паралельний процес постає специфічною формою прояву цієї подібності, відображаючи несвідомі аспекти терапевтичної взаємодії у супервізійному контакті. Усвідомлення та рефлексивне опрацювання цих феноменів підвищує професійну чутливість клінічного психолога / психотерапевта, сприяє диференціації власних і пацієнтських переживань та мінімізує ризики професійного вигорання. Таким чином, можемо дійти висновку, що інтеграція аналізу ізоморфізму та паралельного процесу в супервізійну практику є важливим чинником оптимізації якості психологічної допомоги та розвитку професійної рефлексії фахівця в клінічному середовищі.

Список використаних джерел

1. Astor J. Michael Fordham: Innovations in Analytical Psychology. London: Routledge, 1995. 220 p.
2. Benjamin J. Beyond doer and done to: An intersubjective view of thirdness. *Psychoanalytic Quarterly*. 2004. Vol. 73, No 1. P. 5–46.
3. Bion W.R. Transformations. London: Heinemann Medical Books, 1965. 180 p.
4. Bordin E.S. A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist*. 1983. Vol. 11, No 1. P. 35–42.
5. Busygina N.P., Silkin A.I. Parallel process in supervision: The history of the concept and explanatory models. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2015. Vol. 23. P. 182–204.
6. Colarusso C.A. Psychoanalytic supervision and the developmental perspective. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 2000. Vol. 48. P. 1355–1376.
7. Doehrman M.J. Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 1976. Vol. 40, No 1. P. 9–42.
8. Ekstein R., Wallerstein R.S. The teaching and learning of psychotherapy. New York: International Universities Press, 1958.
9. Falender C.A., Shafranske E.P. Clinical supervision: A competency-based approach. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. P. 45–90.
10. Hewitt Taylor J., Poole S., Rodway R., Tyson R. Parallel process in supervision: A qualitative investigation. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*. 2006. P. 85–95
11. Holloway E.L. Clinical supervision: A systems approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995. P. 400–450.
12. McWilliams N. Psychoanalytic supervision. New York: Guilford Press, 2021. 237 p.
13. Mendelsohn R. Parallel process and projective identification in psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Review*. 2012. Vol. 99. P. 297–314.
14. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. 268 p.
15. Morrissey J., Tribe R. Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*. 2001. Vol. 14, No. 2. P. 103–110.
16. Ogden T.H. The analytic third: Working with intersubjective clinical facts. *The International Journal of Psychoanalysis*. 1994. Vol. 75. P. 3–19.
17. Racker H. Transference and countertransference. London: Routledge, 2020. 222 p.
18. Searles H.F. The informational value of the supervisor's emotional experiences. *Psychiatry*. 1955. Vol. 18. P. 135–146.
19. Shapiro E.M. Parallel process in supervision. *The Clinical Supervisor*. 1991. Vol. 8, No. 2. P. 19–33.
20. Tracey T.J.G., Bludworth J., Glidden Tracey C.E. Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*. 2012. Vol. 49. P. 330–343.
21. Watkins C.E. Jr. Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor*. 2011. Vol. 30. P. 235–256.
22. Watkins C.E. Jr. Reconsidering parallel process in psychotherapy supervision. *Psychoanalytic Psychology*. 2017. Vol. 34. P. 506–515.
23. Watkins C.E. Jr. The supervisory alliance: A half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*. 2014. Vol. 68. P. 19–55.
24. Zetzer H.A., Hill C.E., Hopsicker R.J., Krasno A.M., Montojo P.C., Winter Plumb E.I., Hoffman M.A., Donahue M.T. Parallel process in psychodynamic supervision: The supervisor's perspective. *Psychotherapy*. 2020. Vol. 57. P. 252–262.
25. Юнг К. Г. *Психологія перенесення*. Київ: Центр учбової літератури, 2024. 232 с.

References

1. Astor, J. (1995). *Michael Fordham: Innovations in analytical psychology*. London: Routledge [in English].
2. Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: An intersubjective view of thirdness. *Psychoanalytic Quarterly*, 73 (1), 5–46 [in English].
3. Bion, W.R. (1965). *Transformations*. London: Heinemann Medical Books.
4. Bordin, E.S. (1983). A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11 (1), 35–42 [in English].
5. Busygina, N.P., & Silkin, A.I. (2015). Parallel process in supervision: The history of the concept and explanatory models. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23, 182–204 [in English].
6. Colarusso, C.A. (2000). Psychoanalytic supervision and the developmental perspective. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1355–1376 [in English].

7. Doehrman, M.J. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40 (1), 9–42 [in English].
8. Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: International Universities Press [in English].
9. Falender, C.A., & Shafranske, E.P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association [in English].
10. Hewitt Taylor, J., Poole, S., Rodway, R., & Tyson, R. (2006). Parallel process in supervision: A qualitative investigation. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 85–95 [in English].
11. Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications [in English].
12. McWilliams, N. (2021). *Psychoanalytic supervision*. New York: Guilford Press [in English].
13. Mendelsohn, R. (2012). Parallel process and projective identification in psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Review*, 99, 297–314 [in English].
14. Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press [in English].
15. Morrissey, J., & Tribe, R. (2001). Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (2), 103–110 [in English].
16. Ogden, T.H. (1994). The analytic third: Working with intersubjective clinical facts. *The International Journal of Psychoanalysis*, 75, 3–19 [in English].
17. Racker, H. (2020). *Transference and countertransference*. London: Routledge [in English].
18. Searles, H.F. (1955). The informational value of the supervisor's emotional experiences. *Psychiatry*, 18, 135–146 [in English].
19. Shapiro, E.M. (1991). Parallel process in supervision. *The Clinical Supervisor*, 8 (2), 19–33 [in English].
20. Tracey, T.J.G., Bludworth, J., & Glidden Tracey, C.E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*, 49, 330–343 [in English].
21. Watkins, C.E., Jr. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor*, 30, 235–256 [in English].
22. Watkins, C.E., Jr. (2014). The supervisory alliance: A half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68, 19–55 [in English].
23. Watkins, C.E., Jr. (2017). Reconsidering parallel process in psychotherapy supervision. *Psychoanalytic Psychology*, 34, 506–515 [in English].
24. Zetzer, H.A., Hill, C.E., Hopsicker, R.J., Krasno, A.M., Montojo, P.C., Winter Plumb, E.I., Hoffman, M.A., & Donahue, M.T. (2020). Parallel process in psychodynamic supervision: The supervisor's perspective. *Psychotherapy*, 57, 252–262 [in English].
25. Jung, C.G. (2024). *Psykhohiia perenesennia* [Psychology of transference]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Котенко Н. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки
Державного торговельно-економічного університету
ORCID ID: 0000-0002-2675-6514

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню системи формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах сталого розвитку. Метою є визначення методологічних засад розуміння системи як педагогічного феномену, уточнення принципів системного підходу у професійній підготовці та окреслення концептуальних основ інтеграції принципів сталого розвитку в освітній процес. Методологічну основу становлять системний і компетентнісний підходи; застосовано аналіз і узагальнення наукових джерел, порівняльно-зіставний та структурно-функціональний аналіз, а також системне моделювання. Дослідження реалізовано у чотирьох взаємопов'язаних напрямках, що охоплюють методологічний, принципівий, концептуальний і структурно-динамічний виміри функціонування системи.

У результаті обґрунтовано цілісність, структурованість, ієрархічність і функціональність системи та показано, що інтегративні властивості професійної компетентності виникають у взаємодії компонентів освітнього процесу. Визначено принципи системної підготовки, які зменшують фрагментарність навчання і забезпечують узгодження теоретичної, практичної та ціннісно-сислової складових компетентності. Розкрито зміст екологічного, соціального, економічного та культурного вимірів інтеграції сталого розвитку в підготовку ІТ-фахівців, а також акцентовано потребу врахування довгострокових глобальних викликів у цілепокладанні та оцінюванні результатів.

Теоретично описано взаємозв'язки між компонентами системи та закономірності її функціонування, зокрема цілеспрямованість, відповідність, адаптивність, оптимальність, розвиток і синергію. Показано, що запропонована система відрізняється від традиційної моделі інтеграцією принципів сталого розвитку в усі компоненти підготовки та орієнтацією на формування соціально відповідальних фахівців. Отримані результати формують теоретичне підґрунтя для подальшої деталізації компонентів системи, розроблення показників результативності та методичних рекомендацій щодо впровадження у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, ІТ-фахівці, сталий розвиток, системний підхід, компетентнісний підхід, освітня система.

Kotenko N. O. Theoretical foundations of a system for developing the professional competence of future IT specialists in the context of sustainable development

The article focuses on the theoretical substantiation of a system for developing the professional competence of prospective IT specialists within the context of sustainable development. The purpose is to determine methodological foundations for interpreting a system as a pedagogical phenomenon, to outline the principles of the systems approach in professional training, and to outline conceptual bases for integrating sustainable development principles into the educational process. The methodological framework relies on systems and competence-based approaches. The study applies analysis and generalization of scholarly sources, comparative and structural-functional analysis, as well as system modelling. The research is implemented through four interrelated directions that cover methodological, principle-based, conceptual, and structural-dynamic dimensions of the system's functioning.

The findings substantiate the system's integrity, structured nature, hierarchical organization, and functionality, and show that the integrative properties of professional competence emerge through the interaction of educational process components. The principles of systems-based training are identified as reducing the fragmentation of learning and ensuring the alignment of theoretical, practical, and value-oriented components of competence. The ecological, social, economic, and cultural dimensions of integrating sustainable development into IT training are clarified, and the need to consider long-term global challenges in goal setting and assessment is emphasized.

Interconnections among system components and regularities of its functioning are theoretically described, including purposefulness, correspondence, adaptability, optimality, development, and synergy. The proposed system differs from the traditional model through the integration of sustainable development principles across all training components and an orientation toward forming socially responsible professionals. The results provide a theoretical basis for further detailing system components, developing performance indicators, and preparing methodological recommendations for implementation in higher education institutions.

Keywords: professional competence, IT specialists, sustainable development, systems approach, competence-based approach, educational system;

Вступ. Теоретичне обґрунтування системи формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку потребує аналізу методологічних підходів до розуміння системи як педагогічного феномену, уточнення принципів системного підходу в професійній підготовці та визначення концептуальних засад інтеграції ідей сталого розвитку в освітній процес. Упродовж 2020–2025 рр. суттєво трансформувалося бачення ролі інформаційних технологій у забезпеченні сталого майбутнього, що актуалізує необхідність переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх ІТ-фахівців. За умов глобальної екологічної кризи та соціально-економічних диспропорцій професійна підготовка входить у фазу парадигмальних змін, у межах яких системність набуває нового змісту й орієнтує ІТ-сферу на пошук інноваційних рішень.

У зв'язку з цим **метою статті** є теоретичне обґрунтування системи формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах сталого розвитку на підставі аналізу методологічних підходів, принципів системного підходу та концептуальних засад інтеграції принципів сталого розвитку в освітній процес.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний і компетентнісний підходи, що забезпечують розгляд формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців як цілісної педагогічної системи та її узгодження з принципами сталого розвитку. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел; порівняльно-зіставний аналіз підходів до опису педагогічних систем і компетентнісних моделей; структурно-функціональний аналіз для визначення складу та ролі компонентів системи; системне моделювання

для обґрунтування взаємозв'язків між компонентами й окреслення закономірностей функціонування системи в контексті сталого розвитку.

Логіку дослідження реалізовано в чотирьох взаємопов'язаних напрямках аналізу:

- методологічні підходи до розуміння системи як педагогічного феномену та принципи системного підходу в професійній підготовці ІТ-фахівців;

- концептуальні засади інтеграції принципів сталого розвитку в систему професійної підготовки;

- теоретичне обґрунтування взаємозв'язків між компонентами системи;

- визначення закономірностей функціонування системи формування професійної компетентності в умовах сталого розвитку.

Результати та дискусії. Перший напрям аналітичної інформації зосереджено на методологічних підходах до розуміння системи як педагогічного феномену в контексті сучасних викликів підготовки ІТ-фахівців. Таке трактування спирається на засади загальної теорії систем L. von Bertalanffy (середина ХХ ст.), осмислені й адаптовані до освітніх реалій ХХІ століття. Система формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців розглядається як цілісна сукупність взаємопов'язаних компонентів, зорієнтованих на спільну мету – підготовку фахівців, здатних ефективно розв'язувати складні професійні завдання з урахуванням вимог сталого розвитку. Важливою її характеристикою є емерджентність: інтегральні властивості системи виникають не в окремих елементах, а у взаємодії між ними, що узгоджується з результатами досліджень компетентнісно-орієнтованих моделей професійного розвитку [2].

Принцип цілісності означає, що систему не можна звести до суми складників, адже кожен компонент має аналізуватися через його вне-

сок у формування цілісної професійної компетентності. В умовах сталого розвитку це передбачає врахування не лише технічних параметрів ІТ-рішень, а й їх екологічних, соціальних та етичних наслідків.

Структурність системи виявляється в упорядкованості взаємозв'язків між компонентами, які підпорядковані закономірностям і забезпечують результативність її функціонування. Її структура визначається не тільки переліком елементів, а й характером взаємодії, що формує стійкі конфігурації та дозволяє адаптуватися до змін зовнішнього середовища [5]. Ієрархічність відображає багаторівневу організацію процесу: макрорівень пов'язаний із системою вищої освіти України та глобальними ініціативами сталого розвитку; мезорівень – з освітніми програмами закладів вищої освіти та взаємодією з роботодавцями; мікрорівень – із безпосереднім освітнім процесом, комунікацією викладачів і студентів та індивідуальними освітніми траєкторіями. Функціональність системи визначається її здатністю реалізувати основну функцію – формування професійної компетентності, що охоплює технічні знання й навички, розуміння принципів сталого розвитку, критичне мислення та відповідальну професійну поведінку, а також низку супровідних функцій: адаптацію до змін у професійному середовищі, підтримку безперервного розвитку та інтеграцію у міжнародну ІТ-спільноту.

Другий напрям аналізу охоплює принципи системного підходу у професійній підготовці ІТ-фахівців, що передбачає комплексне врахування чинників, які впливають на формування професійної компетентності. Системний підхід зменшує фрагментарність традиційного навчання, за якої дисципліни вивчаються ізольовано й без урахування міжпредметних зв'язків. Натомість він орієнтує на цілісний освітній простір, у якому компоненти підготовки узгоджено взаємодіють для досягнення спільної мети, що підтверджено дослідженнями педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-програмістів [4].

Принцип цілісності означає, що професійна компетентність трактується як інтегративна якість особистості, а не сума окремих компетенцій. Вона формується завдяки вза-

ємодії складових освітнього процесу та забезпечує узгодження теоретичної підготовки, практичних умінь і ціннісно-сислової сфери. Теоретична складова охоплює фундаментальні знання з математики, програмування та системного аналізу. Практична включає навички розроблення програмного забезпечення, управління проєктами та командної роботи. Ціннісно-сислова складова передбачає професійну етику, відповідальність за наслідки діяльності та усвідомлення соціальної ролі ІТ-технологій.

Принцип структурності виявляється в упорядкованості освітнього процесу та логічній послідовності формування знань і вмінь. Структура підготовки має відповідати логіці розвитку ІТ-галузі, враховувати міждисциплінарні зв'язки, забезпечувати поступове ускладнення навчального матеріалу та збалансованість видів навчальної діяльності [9].

Принцип функціональності передбачає визначення ролі кожного компонента підготовки. Дисципліни, практики та науково-дослідна робота студентів мають виконувати конкретні завдання у формуванні професійної компетентності. Водночас зміст і методи навчання мають відповідати актуальним потребам ІТ-галузі, запитам роботодавців і прогнозованим технологічним змінам.

Принцип розвитку підкреслює динамічний характер системи, її здатність змінюватися відповідно до зовнішніх викликів. Швидка еволюція ІТ-технологій вимагає адаптивності, самооновлення та інноваційності, а також формування у майбутніх фахівців готовності до безперервного навчання і професійного саморозвитку. Відкритість системи проявляється в активній взаємодії із зовнішнім середовищем. Вона отримує інформацію про тенденції ІТ-ринку, вимоги роботодавців і виклики сталого розвитку та впливає на середовище через підготовку кваліфікованих фахівців, наукові результати й участь у розв'язанні суспільно значущих проблем.

Третій напрям аналізу присвячено концептуальним засадам інтеграції принципів сталого розвитку в систему професійної підготовки ІТ-фахівців. Вони спираються на розуміння потенціалу інформаційних технологій у розв'язанні глобальних викликів та на

положення концепції сталого розвитку, окресленої у доповіді «Наше спільне майбутнє» (1987) і конкретизованої в Цілях сталого розвитку ООН, які визначають 17 орієнтирів до 2030 року [3]. У працях, присвячених освіті для сталого розвитку, зокрема [1], наголошується на необхідності узгодження економічних, соціальних та екологічних пріоритетів, що має бути відображено і в підготовці ІТ-кадрів.

Екологічний вимір інтеграції пов'язаний з усвідомленням впливу цифрових технологій на довкілля. Значне енергоспоживання дата-центрів, екологічні наслідки виробництва електроніки та зростання електронних відходів зумовлюють потребу формувати компетентності зеленого програмування, енергоефективного проєктування та відповідальної розробки. Соціальний вимір охоплює проблеми цифрової нерівності, кібербезпеки, етики штучного інтелекту та захисту персональних даних. ІТ можуть підтримувати інклюзію і доступ до знань, водночас здатні відтворювати або посилювати нерівності, тому важливо розвивати компетентності соціально відповідального проєктування, що відзначено у дослідженні [8].

Економічний вимір передбачає орієнтацію на сталі бізнес-моделі в ІТ-галузі, розвиток циркулярної економіки та практик корпоративної соціальної відповідальності. Майбутні фахівці мають уміти оцінювати економічну доцільність технологічних рішень з урахуванням довгострокових наслідків. Культурний вимір актуалізує міжкультурну компетентність і готовність працювати в мультикультурних командах, враховуючи відмінності використання технологій у різних регіонах, як показано у праці [6]. Освітній вимір пов'язаний із перетворенням професійної підготовки на практичну модель сталого розвитку через ресурсозберезувальні технології навчання, розвиток цифрової грамотності, формування інклюзивного середовища та забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від соціальних і фізичних чинників.

Четвертий напрямок аналізу спрямовано на теоретичне обґрунтування взаємозв'язків між компонентами системи формування професійної компетентності майбутніх

ІТ-фахівців. У межах системної методології та синергетики ці взаємодії відрізняються характером і інтенсивністю та визначають динаміку функціонування системи. Прямі зв'язки забезпечують послідовність етапів формування компетентності, а зворотні підтримують коригування освітнього процесу відповідно до отриманих результатів.

Ціле-результативний компонент взаємодіє з іншими компонентами через механізм цілепокладання. Заявлена мета формування компетентності в умовах сталого розвитку визначає зміст освіти, добір методів навчання та критерії оцінювання. Водночас результати навчання стають підставою для уточнення і конкретизації цілей. Така логіка узгоджується з висновками щодо еволюції змісту професійної підготовки ІТ-фахівців, поданими у дослідженні Я. Сікори [7].

Теоретико-методологічний компонент формує концептуальну основу функціонування системи. Саме він задає логіку організації освітнього процесу, обґрунтовує вибір педагогічних технологій і структурує зміст освіти. Теоретичні положення набувають прикладного виміру у вигляді практичних рекомендацій щодо реалізації системи в освітній практиці.

Суб'єкт-об'єктний компонент відображає багатовекторні взаємозв'язки між учасниками освітнього процесу. Студенти як суб'єкти навчання взаємодіють з викладачами як суб'єктами викладання, а роботодавці, виступаючи зовнішніми суб'єктами, впливають на зміст підготовки через вимоги до компетентності випускників. Об'єктом формування є професійна компетентність, яка інтегрує результати цих взаємодій.

Середовищний компонент задає умови функціонування інших компонентів. Освітнє середовище впливає на мотивацію студентів, інтенсивність навчальної діяльності та якість засвоєння. Водночас середовище формується під впливом цілей, змісту, методів навчання та активності учасників освітнього процесу.

Змістовий компонент визначає коло знань, умінь і компетентностей, які мають опанувати майбутні ІТ-фахівці. Його формування залежить від цілей системи, теоретико-методологічних підходів і запитів суб'єктів освітнього

процесу. Одночасно зміст впливає на вибір технологій навчання, організацію освітнього середовища та критерії оцінювання.

Технологічний компонент забезпечує процесуальний бік формування компетентності. Педагогічні технології мають відповідати цілям системи, спиратися на обрані підходи, враховувати особливості студентів і умови освітнього середовища. Їх гнучкість і практична спрямованість розглядаються як чинники ефективності підготовки, що підкреслюється у праці Ю. Тулашвілі [10].

Закономірності функціонування системи відображають стійкі зв'язки між її компонентами. Закономірність цілеспрямованості пов'язує результативність із чіткістю та обґрунтованістю цілей. Закономірність цілісності вказує на необхідність узгодженої взаємодії компонентів, оскільки порушення цілісності знижує ефективність і спричиняє неузгодженості. Закономірність відповідності передбачає узгодження змісту освіти з тенденціями ІТ-галузі, методів навчання з особливостями учасників, а критеріїв оцінювання з очікуваними результатами. Закономірність адаптивності відображає потребу швидко реагувати на технологічні зміни, оновлювати зміст і методи, а також переглядати підходи до оцінювання.

Закономірність оптимальності орієнтує систему на раціональне співвідношення ресурсів і результатів, а систематичний аналіз ефективності підтримує пошук оптимальних рішень. У контексті професійної підготовки ІТ-студентів це співвідноситься з висновками щодо розвитку компетентностей та їх забезпечення, які подає О. Зеліковська [6]. Закономірність розвитку підкреслює здатність системи до самовдосконалення та еволюції через поєднання періодів стабільності й змін.

Закономірність синергії проявляється в тому, що інтегрована взаємодія компонентів забезпечує ефект, який перевищує суму їх окремих результатів.

Проведений аналіз методологічних підходів, принципів системного підходу, засад інтеграції сталого розвитку, а також взаємозв'язків і закономірностей функціонування системи дає змогу окреслити її специфіку порівняно з традиційними моделями професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Висновки. Таким чином, теоретичне обґрунтування системи формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах сталого розвитку засвідчує її принципову відмінність від традиційних підходів до професійної підготовки. Ключовою ознакою запропонованого бачення є інтеграція принципів сталого розвитку в усі компоненти освітньої системи, що забезпечує узгодженість цілей, змісту, технологій навчання та результатів підготовки. Визначальним є також холістичний підхід до формування професійної компетентності, у межах якого вона розглядається як інтегративна якість, що поєднує технічну, соціальну, етичну та екологічну складові професійної діяльності.

Орієнтація системи на довгострокові глобальні виклики зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців здатності діяти відповідально, прогнозувати наслідки цифрових рішень і забезпечувати технологічний розвиток у взаємозв'язку з потребами суспільства та довкілля. Сформована теоретична основа створює підґрунтя для подальшої деталізації компонентів системи, визначення показників її результативності та розроблення методичних рекомендацій щодо практичної реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Martin S., Brannigan J., Hall A. Sustainability, systems thinking and professional practice. In: Education for Sustainable Development: Papers in Honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) / eds. B. Chalkley, M. Haigh, D. Higgitt. Routledge, 2013. P. 73–83. DOI: 10.4324/9781315876573-7. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315876573-7/sustainability-systems-thinking-professional-practice-stephen-martin-james-brannigan-annie-hall> (дата звернення: 26.02.2026).
2. Sydorenko V. V., Popova A. B., Rehesha N. L., Sinenko O. O., Trynko O. I. Competence-Oriented Models of Professional Development of Specialists in the Context of Sustainable Education. *Estudios de Economía Aplicada – Studies of Applied Economics*. 2021. Vol. 39, No. 9. P. 1–18. DOI: 10.25115/eea.v39i9.5785. URL: <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2024/06/C%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%>

- D0%BE-%D0%A1%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%83%D1%81-Source-Texts-21795-1-10-20210930-1-3.pdf (дата звернення: 26.02.2026).
3. United Nations General Assembly. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 2015. URL: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (дата звернення: 27.02.2026).
 4. Гончаренко Т. Є. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харків, 2018. 22 с. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/de472ed4-50db-42ee-bfe4-f18c042c19a0/content> (дата звернення: 27.02.2026)
 5. Журан О. А., Беркунський Є. Ю., Гайдаєнко О. В., Морозова Г. С., Павленко А. Ю. Застосування системного підходу при виконанні ІТ-проектів. *Електротехнічні та комп'ютерні системи*. 2024. № 40 (116). С. 37–45. URL: <https://eltechs.op.edu.ua/index.php/journal/article/view/3278> (дата звернення: 27.02.2026).
 6. Зеліковська О. Формування міжкультурної компетентності студентів ІТ-спеціальностей: сучасний вимір. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 15. С. 129–135. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvpto_2018_15_21.pdf (дата звернення: 27.02.2026).
 7. Сікора Я. Б. Ретроспектива змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 3(17). С. 416–427. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-3(17)-416-427. URL: http://eprints.zu.edu.ua/36437/1/3%2817%292023_%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0_%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0-417-427.pdf (дата звернення: 27.02.2026).
 8. Скорнякова О. Формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 7. С. 87–95. DOI: 10.28925/2414-0325.2019.7.9. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/oeemu_2019_7_11.pdf (дата звернення: 27.02.2026)
 9. Сокольніцький Д. Б. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій* : кваліфікаційна робота. 2021. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/54164/1/%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%94.%D0%91.%20.pdf> (дата звернення: 27.02.2026).
 10. Тулашвілі Ю. Й. Інтеграція фундаментального та праксеологічного підходів як основа формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до розв'язання складних професійних завдань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 51. С. 375–379. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/5469/4891> (дата звернення: 27.02.2026).

References

1. Martin, S., Brannigan, J., & Hall, A. (2013). Sustainability, systems thinking and professional practice. In B. Chalkley, M. Haigh, & D. Higgitt (Eds.), *Education for sustainable development: Papers in honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)* (pp. 73–83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315876573-7> [in English].
2. Sydorenko, V. V., Popova, A. B., Rehesha, N. L., Sinenko, O. O., & Trynko, O. I. (2021). Competence-oriented models of professional development of specialists in the context of sustainable education. *Studies of Applied Economics*, 39(9), 1–18. <https://doi.org/10.25115/eea.v39i9.5785> [in English].
3. United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [in English].
4. Honcharenko, T. Ye. (2018). *Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnix inzheneriv-prohramistiv u tekhnichnomu universyteti* [Pedagogical conditions of professional training of future software engineers in a technical university] (Extended abstract of PhD dissertation, 13.00.04). Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/de472ed4-50db-42ee-bfe4-f18c042c19a0/content> [in Ukrainian].
5. Zhuran, O. A., Berkunskiy, Ye. Yu., Haidaienko, O. V., Morozova, H. S., & Pavlenko, A. Yu. (2024). Zastosuvannia systemnoho pidkhodu pry vykonanni IT-proektiv [Application of a systematic approach in the implementation of IT projects]. *Elektrotekhnichni ta kompiuterni systemy – Electrotechnic and Computer Systems*, (40(116)), 37–45. Retrieved from <https://eltechs.op.edu.ua/index.php/journal/article/view/3278> [in Ukrainian].

6. Zelikovska, O. (2018). Formuvannya mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv IT-spetsialnostei: suchasnyi vymir [Forming intercultural competence of IT students: contemporary dimension]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tehnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*, (15), 129–135. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvipto_2018_15_21.pdf [in Ukrainian].
7. Sikora, Ya. B. (2023). Retrospektyva zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Retrospective of the content of professional training of future information technology specialists]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 3(17), 416–427. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3\(17\)-416-427](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3(17)-416-427) [in Ukrainian].
8. Skorniakova, O. (2019). Formuvannya konkurentospromozhnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of competitiveness of future IT specialists by means of information and communication technologies]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern university*, (7), 87–95. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.7.9> [in Ukrainian].
9. Sokolnytskyi, D. B. (2021). *Formuvanniaprofesiinoikompotentnostiumaibutnikhfakhivtsivzinformatsiinykh tekhnolohii* [Formation of professional competence in future information technology specialists] (Qualification work). Retrieved from <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/54164/1/%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%94.%D0%91.%20.pdf> [in Ukrainian].
10. Tulashvili, Yu. Y. (2018). Intehratsiia fundamentalnoho ta prakseolohichnoho pidkhodiv yak osnova formuvannya hotovnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv do rozv'iazання skladnykh profesiinykh zavdan [Integration of fundamental and praxeological approaches as the basis for forming the readiness of future IT specialists to solve complex professional tasks]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, (51), 375–379. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/5469/4891> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 29.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кравець Р. А.

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID ID: 0000-0002-7459-8645

У статті розкрито питання інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти як одного з пріоритетних напрямів модернізації сучасної освітньої системи. На основі аналізу наукових джерел уточнено сутність поняття «інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови» в контексті вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю забезпечення якості іноземної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції до Європейського простору вищої освіти й зростання вимог до міжкультурної мобільності фахівців.

Обґрунтовано критерії інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, визначено показники та охарактеризовано рівні їх сформованості. Описано нормативно-стратегічний критерій оцінювання рівня інтернаціоналізації освітнього процесу та лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до міжкультурної професійної комунікації, що відображає ступінь відповідності змісту навчання іноземної мови міжнародним, національним та інституційним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти, а також його спрямованість на формування конкурентоспроможного фахівця у глобальному професійному середовищі. Доведено доречність інтеграції міжнародного, міжкультурного та професійного компонентів у зміст навчання іноземної мови відповідно до оцінювання інтернаціоналізації за змістово-інтегративним критерієм. Охарактеризовано доцільність та ефективність методів, форм, технологій навчання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації за методико-технологічним критерієм. Конкретизовано мотиваційно-ціннісний критерій, який дає змогу сформулювати уявлення про ставлення здобувачів вищої освіти до інтернаціоналізованого навчання іноземної мови як ресурсу професійного зростання. Встановлено компетентнісно-результативний критерій, який свідчить про ефективність формування професійно значущих іноземних і міжкультурних компетентностей здобувачів освіти.

Запропонована система дає змогу здійснювати комплексну педагогічну діагностику стану й динаміки інтернаціоналізації змісту іноземної підготовки. Практичне значення дослідження полягає у використанні розроблених критеріїв, показників та рівнів у процесі проектування й оновлення навчальних програм, удосконалення методики навчання іноземних мов у дослідженнях, спрямованих на підвищення якості освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація, курикулум, лінгвістична готовність, академічна мобільність, міжнародна співпраця, комунікація.

Kravets R. A. Criteria, indicators and levels of internationalization of the content of foreign language teaching in higher education institutions

The article addresses the issue of internationalization of the content of foreign language teaching in higher education institutions as one of the priority directions for modernization of the contemporary educational system. Based on the analysis of scholarly sources, the essence of the concept "internationalization of the content of foreign language teaching" has been clarified in the context of higher education. The relevance is determined by the need to ensure the quality of foreign language training of higher education students under conditions of globalization, Ukraine's integration into the European Higher Education Area and the increasing requirements for intercultural and professional mobility.

The criteria for the internationalization of the content of foreign language teaching have been substantiated, relevant indicators have been identified, and the levels of their formation have been characterized. The normative-strategic criterion for assessing the level of internationalization of the educational process and students' linguistic readiness for intercultural professional communication has been described. This criterion reflects the degree to which the content of foreign language education corresponds to international, national and institutional strategies for the internationalization of higher education, as well as its focus

on developing a competitive specialist in the global professional environment. The relevance of integrating international, intercultural and professional components into the content of foreign language teaching in accordance with the content-integrative criterion of internationalization assessment has been substantiated. The expediency and effectiveness of methods, forms and technologies of foreign language teaching have been characterized through the methodological and technological criterion. The motivational value-based criterion has been specified, enabling determination of students' attitudes toward internationalized foreign language teaching as a resource for professional development. The competence-based and result-oriented criterion has been identified, indicating the effectiveness of forming professionally significant foreign language and intercultural competencies.

The proposed system provides comprehensive pedagogical diagnostics of the state and dynamics of the internationalization of foreign language training content. The practical significance lies in applying the developed criteria, indicators and levels in designing and updating curricula, improvement of foreign language teaching methodology and in enhancing the quality of education.

Keywords: *internationalization, curriculum, linguistic readiness, academic mobility, international cooperation, communication.*

Вступ. Нинішній етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням процесів глобалізації, академічної мобільності, міжкультурної взаємодії та інтеграції національних освітніх систем у міжнародний освітній простір. У цих умовах інтернаціоналізація вищої освіти постає як стратегічний пріоритет освітньої політики багатьох країн, зокрема України, що задекларовано в нормативно-стратегічних документах і концепціях розвитку освіти [1; 5; 6]. Особливого значення у цьому контексті набуває інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови, оскільки саме іноземна мова є ключовим інструментом міжкультурної комунікації, професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівців на глобальному ринку праці.

Попри зростання наукового інтересу до проблеми інтернаціоналізації, у практиці університетів залишається актуальною проблема відсутності чітко структурованого інструментарію для оцінювання рівня інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови. Досі недостатньо розробленими є критерії, показники та рівні, які б уможливили об'єктивний аналіз результативності стану й цього процесу, забезпечили його науково обґрунтоване планування й моніторинг. Це ускладнює впровадження інтернаціоналізованого змісту навчання та знижує ефективність відповідних освітніх інновацій.

У вітчизняній педагогічній науці О. Дзеджула [3], Г. Клімова [2], К. Ковальова [3], Р. Кравець [3], О. Юмачікова [3] досліджують проблеми інтернаціоналізації в контексті інтеграції до Європейського простору вищої

освіти, модернізації освіти й забезпечення якості освітніх послуг. Питання міжнародної орієнтації освітніх програм висвітлює О. Локшина [4] під час аналізу трансформації змісту освіти в умовах євроінтеграції.

Аналіз наукових досліджень і публікацій [7; 8; 9; 10; 11; 12] свідчить про те, що окремі аспекти інтернаціоналізації вищої освіти доволі ґрунтовно висвітлено у працях закордонних учених. Зокрема, досліджують теоретичні засади інтернаціоналізації освіти, її стратегії та моделі, проблеми академічної мобільності, формування міжкультурної компетентності, а також питання інтеграції міжнародного та міжкультурного компонентів у навчальні програми. Значний внесок у дослідження міжнародного виміру навчання іноземних мов здійснили представники методичної науки. М. Байрам [7] обґрунтував модель міжкультурної комунікативної компетентності, яка стала теоретичною основою для інтеграції культурного та міжнародного компонентів у зміст мовної освіти. Наукова робота К. Крамш [10] зосереджена на культурному дискурсі в навчанні іноземних мов і формуванні «третього простору» між культурами, що безпосередньо корелює з ідеями інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови. Водночас у методичних працях інтернаціоналізація здебільшого аналізується фрагментарно – через оновлення навчального контенту, використання автентичних матеріалів або формування міжкультурної комунікативної компетентності. Недостатньо уваги приділено розробленню критеріїв, показників і рівнів інтернаціоналізації змісту

навчання іноземної мови, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Метою статті є обґрунтування та визначення критеріїв, показників та рівнів інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. Відповідно до поставленої мети передбачено розв'язання таких задач: проаналізувати наукові підходи до проблеми інтернаціоналізації вищої освіти й навчання іноземних мов; уточнити сутність поняття «інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови»; визначити та науково обґрунтувати критерії інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови; розробити показники й охарактеризувати рівні інтернаціоналізації; окреслити можливості використання запропонованих критеріїв, показників, рівнів в освітній практиці та педагогічних дослідженнях.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять положення системного, компетентнісного, міжкультурного та діяльнісного підходів, які забезпечують цілісне осмислення процесу інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. Системний підхід уможливив розгляд інтернаціоналізації як багатовимірного педагогічного явища, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, мотиваційно-ціннісний і результативний складники. Компетентнісний і міжкультурний підходи дали змогу зорієнтувати дослідження на формування лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до ефективної професійної діяльності в міжнародному та полікультурному середовищі.

У ході дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів, адекватних поставленій меті й завданням. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію філософських, педагогічних і методичних джерел з проблем інтернаціоналізації вищої освіти й навчання іноземних мов; порівняльно-зіставний аналіз наукових підходів до визначення сутності інтернаціоналізації, її структурних компонентів та механізмів реалізації; моделювання – для розроблення критеріїв, показників і рівнів інтернаціоналі-

зації змісту навчання іноземної мови; абстрагування та конкретизацію – для уточнення ключових понять дослідження та логічного структурування теоретичних положень. Для перевірки обґрунтованості розроблених критеріїв і показників, виявлення реального стану інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в практиці закладів вищої освіти застосовували такі емпіричні методи: анкетування й опитування науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти щодо особливостей упровадження міжнародного та міжкультурного компонентів у зміст навчання іноземної мови; педагогічне спостереження за організацією освітнього процесу й використанням інтернаціоналізованого навчального контенту; аналіз освітніх програм, робочих програм навчальних дисциплін, навчально-методичних матеріалів з іноземної мови задля виявлення рівня інтеграції міжнародного та міжкультурного вимірів; експертне оцінювання, що передбачало залучення фахівців у галузі методики навчання іноземних мов для визначення релевантності та валідності запропонованих критеріїв і показників. Для обробки отриманих результатів використовувалися методи якісного та кількісного аналізу, зокрема ранжування, узагальнення експертних оцінок, інтерпретація емпіричних даних.

Результати. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти ґрунтовно розроблено у працях провідних зарубіжних учених. Однією з найбільш цитованих є концепція Дж. Найт [9], яка визначає інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, функції та результати діяльності закладів вищої освіти. Вона акцентує увагу на системному характері інтернаціоналізації та необхідності її реалізації саме на рівні змісту освітніх програм, а не лише через академічну мобільність.

Подальший розвиток ідей інтернаціоналізації навчального плану здійснила Б. Ліск [11], яка розробила концепцію інтернаціоналізації курикулуму. Дослідниця підкреслює, що інтернаціоналізований зміст навчання має забезпечувати формування у здобувачів вищої освіти глобальної перспективи, міжкультурної чутливості та здатності діяти в міжнародному професійному середовищі. Особливу увагу

Б. Ліск приділяє результатам навчання та їх узгодженню з міжнародними стандартами.

Проблема формування міжкультурної компетентності в контексті інтернаціоналізації освіти представлена у дослідженнях А. Гаален і Д. Дірдорф [8], які пропонують процесну модель міжкультурної компетентності. Їхні дослідження мають безпосереднє значення для навчання іноземних мов, оскільки доводять, що міжкультурна компетентність формується не спонтанно, а через цілеспрямовано інтернаціоналізований освітній зміст.

У контексті глобалізації освіти важливими є також напрацювання Б. Вехтера і С. Райхерт [12], які аналізують інституційні стратегії інтернаціоналізації та підкреслюють роль навчальних програм як ключового інструмента підвищення якості освіти. Вони наголошують на тому, що ефективність інтернаціоналізації значною мірою залежить від наявності чітких критеріїв її оцінювання.

Порівняльно-зіставний аналіз наукових підходів [2; 3; 4; 7; 8; 9; 10; 11] до визначення сутності інтернаціоналізації, її структурних компонентів та механізмів реалізації, моделювання, анкетування й опитування науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти щодо особливостей упровадження міжнародного та міжкультурного компонентів у зміст навчання іноземної мови, педагогічне спостереження, експертне оцінювання, ранжування, узагальнення експертних оцінок, інтерпретація емпіричних даних уможливили розроблення критеріїв, показників і рівнів інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови.

Нормативно-стратегічний критерій є одним з ключових критеріїв оцінювання рівня сформованості інтернаціоналізації освітнього процесу (або лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до міжкультурної професійної комунікації та міжнародної співпраці) та відображає ступінь відповідності змісту навчання іноземної мови міжнародним, національним й інституційним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти, а також його спрямованість на формування конкурентоспроможного фахівця у глобальному професійному середовищі. До основних показників нормативно-стратегічного критерію доцільно

віднести узгодженість цілей і результатів навчання з міжнародними рамками та стандартами (CEFR, ESG, рекомендаціями ЄС); наявність у навчальних програмах компонентів глобальної, міжкультурної та академічної мобільності; інтеграцію професійно орієнтованих міжнародних тематик і кейсів; відповідність змісту курсу стратегії інтернаціоналізації закладу вищої освіти.

Змістово-інтегративний критерій відображає рівень інтеграції міжнародного, міжкультурного та професійного компонентів у зміст навчання іноземної мови. Його показниками є включення автентичних іншомовних матеріалів (професійних текстів, стандартів, публікацій); міждисциплінарна інтеграція іноземної мови з фаховими дисциплінами (CLIL, EMI-елементи); представленість різних культурних, професійних і наукових контекстів; спрямованість змісту на розв'язання реальних міжнародних професійних задач.

Методико-технологічний критерій характеризує доцільність та ефективність методів, форм, технологій навчання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації. У рамках проведеного дослідження за методико-технологічним критерієм виокремлено такі показники інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, як застосування інтерактивних і проєктних методів з міжнародною тематикою, використання цифрових та онлайн-ресурсів міжнародного освітнього простору, залучення здобувачів освіти до спільних міжнародних навчальних або віртуальних проєктів (COIL, eTandem), варіативність форм організації навчання з урахуванням міжнародного досвіду.

Мотиваційно-ціннісний критерій дає змогу сформуванню уявлення про ставлення здобувачів вищої освіти до інтернаціоналізованого навчання іноземної мови як ресурсу професійного зростання. Визначено такі мотиваційно-ціннісні показники: усвідомлення значущості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, мотивація до участі в програмах академічної мобільності та міжнародних проєктах, сформованість позитивних ціннісних орієнтацій на міжкультурну взаємодію, прагнення до саморозвитку в глобальному освітньому просторі.

Компетентнісно-результативний критерій свідчить про ефективність формування професійно значущих іншомовних і міжкультурних компетентностей здобувачів освіти. Його показниками виступають готовність до навчання і професійної діяльності в міжнародному контексті, рівень сформованості іншомовної професійної комунікативної компетенції, здатність до міжкультурної взаємодії в академічному та професійному середовищі, уміння використовувати іноземну мову для академічної мобільності, міжнародної співпраці, фахової комунікації.

Відповідно до поданих критеріїв визначено рівні інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови як засобу підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Низький рівень вказує на те, що інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови фактично не реалізується або має декларативний характер. У цьому разі визначальними ознаками є відсутність чіткої орієнтації на міжнародні стандарти та стратегії; неінтегрований, локалізований зміст навчання; низький рівень іншомовної професійної та міжкультурної компетентностей; домінування репродуктивних методів навчання; слабка або відсутня мотивація до міжнародної професійної взаємодії; неготовність до використання іноземної мови в професійній діяльності.

На середньому рівні інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови має фрагментарний і несистемний характер, що обмежує її вплив на якість професійної підготовки. Середній рівень інтернаціоналізації характеризують часткова або формальна орієнтація на міжнародні стандарти, епізодичне використання міжнародного та міжкультурного матеріалу, фрагментарний рівень сформованості лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до міжкультурної професійної комунікації та міжнародної співпраці, переважання традиційних методів навчання, ситуативна мотивація до міжнародної діяльності, труднощі у застосуванні іноземної мови в професійно значущих контекстах.

Достатнього рівня досягають тоді, коли інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови здійснюється послідовно, однак не завжди має системний і цілісний характер.

Для цього рівня типовими є такі ознаки: переважна відповідність навчального змісту міжнародним і національним вимогам; часткова, але логічно обґрунтована інтеграція міжнародного та професійного контекстів; достатній рівень сформованості іншомовної професійної комунікації; використання окремих інтерактивних і цифрових міжнародних ресурсів; позитивна мотивація до участі в міжнародних освітніх ініціативах; здатність виконувати професійні завдання з використанням іноземної мови в стандартних ситуаціях.

Атрибутивними характеристиками високого рівня інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови виступають повна відповідність змісту навчання міжнародним стандартам і стратегіям інтернаціоналізації; системна інтеграція професійного, міжкультурного та іншомовного компонентів; високий рівень сформованості іншомовної професійної та міжкультурної компетентностей; ефективно використання інноваційних методів і міжнародних освітніх технологій; стійка внутрішня мотивація до міжнародної академічної та професійної взаємодії; готовність і здатність діяти в реальному міжнародному професійному середовищі. На високому рівні інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови реалізується системно, цілісно та усвідомлено, забезпечуючи стійке підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Застосування комплексу зазначених теоретичних та емпіричних методів дослідження забезпечило наукову обґрунтованість, достовірність і відтворюваність результатів дослідження, а також створило підґрунтя для практичного використання розробленої системи критеріїв, показників і рівнів інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти.

Висновки. Інтернаціоналізація навчання іноземної мови відіграє важливу роль у формуванні лінгвістичної готовності майбутніх фахівців до виконання своїх професійних обов'язків у міжнародному контексті. Інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови – це комплексний процес інтеграції міжнародного виміру та культурної різноманітності у зміст, методи та цілі вивчення іноземної мови, спрямований на підго-

товку здобувачів вищої освіти до ефективної міжкультурної комунікації, розширення їхньої академічної мобільності й інтеграції у світову освітню спільноту, виходячи за межі суто мовних навичок до розуміння різних культур. Це не лише вивчення мови, але й діалог культур у глобальному вимірі, що включає міжнародне співробітництво й адаптацію до світових освітніх стандартів. Розроблені критерії, показники та рівні дають змогу комплексно підійти до розуміння та діагностики ключових аспектів інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, які охоплюють такі напрями роботи: включення міжнародних тем та реалій у навчальний процес; розуміння інших культур, їхніх цінностей, норм поведінки, що є основою для діалогу культур; академічна мобільність; формування глобальної свідомості, підго-

товка до життя та роботи в умовах глобалізації, яка вимагає володіння іноземними мовами як інструментом міжнародної співпраці; приведення змісту та методів навчання у відповідність до міжнародних освітніх вимог. Отже, науково обґрунтовані й апробовані нормативно-стратегічний, змістово-інтегративний, методико-технологічний, мотиваційно-ціннісний та компетентнісно-результативний критерії уможливають цілеспрямований і системний підхід до оцінювання змісту навчання іноземної мови для забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до міжкультурної взаємодії та успішного функціонування у міжнародному середовищі.

Публікація підготовлена у рамках виконання стипендіальної роботи Верховної Ради України.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Клімова Г. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобальних викликів. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2021. № 1. С. 185–205.
3. Кравець Р., Джеджула О., Ковальова К., Юмачікова О. Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО. Вінниця: ТОВ «Твори», 2022. 392 с.
4. Локшина О. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 5–17.
5. Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>.
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>.
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. 200 p.
8. Deardorff D., Gaalen A. Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 2023. P. 147–164.
9. Knight J. Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*. 2021. Vol. 1. № 1. P. 65–88.
10. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.
11. Leask B. Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*. 2025. № 123. P. 23–24.
12. Reichert S., Wächter B. *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission, 2000. URL: <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253>.

References

1. Zakon Ukrainy № 1556-VII “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine № 1556-VII “On Higher Education”]. Retrieved 8 January 2026 from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
2. Klimova, G. (2021). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Internationalization of Higher Education in Conditions Global Challenges]. *The Bulletin of Yaroslav Mudryi National Law University*, 1, 187–202 [in Ukrainian].

3. Kravets, R., Dzhezhdzula, O., Kovaliova, K., & Yumachikova, O. (2022). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia lnhvosotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v konteksti internatsionalizatsii ZVO [Theoretical and Methodological Bases of Forming Future Agrarians' Linguo-Sociocultural Competence in the Context of the Internationalisation of HEIs]. Vinnytsia: "Tvory" [in Ukrainian].
4. Lokshyna, O. (2022). Stratehiia yevropeiskoho spivrobitnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriientyr dlia ukrainskoi osvity [2021–2030 European Cooperation Strategy in the Field of Education and Training in as a European Integration Benchmark for Ukrainian Education]. *Ukrainian Educational Journal*, 4, 5–17 [in Ukrainian].
5. Stratehichnyi plan diialnosti MON do 2027 roku [Strategic Activity Plan of MES until 2027]. Retrieved 8 January 2026 from <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku> [in Ukrainian].
6. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. Retrieved 8 January 2026 from <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki> [in Ukrainian].
7. Byram, M. (2020). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Bristol: Multilingual Matters [in English].
8. Deardorff, D., & Gaalen, A. (2023). Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 147–164 [in English].
9. Knight, J. (2021) Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*, 1 (1), 65–88 [in English].
10. Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press [in English].
11. Leask, B. (2025). Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*, 123, 23–24 [in English].
12. Reichert, S., & Wächter, B. (2000). The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission. Retrieved 8 January 2026 from <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 01.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»

Кравченко-Дзондза О. Е.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID ID: 0000-0002-4857-3460

У статті висвітлено проблему формування читачької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу «Дитяча література» в умовах реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки педагогів, здатних ефективно формувати читачьку компетентність учнів початкових класів як одну з ключових освітніх компетентностей. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури читачької компетентності майбутнього вчителя, а також визначення педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки. Уточнено зміст поняття «читачька компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що поєднує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Обґрунтовано потенціал курсу «Дитяча література» щодо розвитку активної читачької діяльності здобувачів вищої освіти, їхніх умінь аналізувати й інтерпретувати художні тексти, добирати доцільні прийоми роботи з ними.

Окреслено ефективні педагогічні умови формування читачької компетентності, зокрема впровадження інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, ігрових технологій, використання мультимедійних ресурсів і організацію рефлексивної діяльності студентів. Застосування комплексу теоретичних і емпіричних методів дослідження забезпечило обґрунтованість висновків. Результати проведеного дослідження дали змогу констатувати, що цілеспрямоване використання сучасних освітніх технологій у межах курсу «Дитяча література» сприяє формуванню читачької компетентності як важливої складової частини професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: читачька компетентність, майбутній учитель початкової школи, дитяча література, компетентнісний підхід, освітні технології.

Kravchenko-Dzondza O. E. Developing the reading skills of future primary school teachers in the course "Children's Literature"

The article highlights the problem of developing reading competence in future primary school teachers in the process of studying the course 'Children's Literature' in the context of implementing a competence-based approach in higher education. The relevance of the study is determined by the need to train teachers who are able to effectively develop the reading competence of primary school pupils as one of the key educational competences. The aim of the article is to provide a theoretical justification of the essence and structure of the reading competence of future teachers, as well as to determine the pedagogical conditions for its development in the process of professional training. The content of the concept of 'reading competence of future primary school teachers' is clarified as an integrative professional and personal characteristic that combines motivational, cognitive, operational-activity and reflective components. The potential of the course "Children's Literature" for the development of active reading activities of higher education seekers, their ability to analyze and interpret literary texts, and select appropriate techniques for working with them is substantiated.

Effective pedagogical conditions for the formation of reading competence are outlined, in particular: the introduction of interactive teaching methods, project activities, gaming technologies, the use of multimedia resources, and the organization of reflective activities for students. The application of a complex of theoretical and empirical research methods ensured the validity of the conclusions. The results of the study allowed us to conclude that the targeted use of modern educational technologies within the course "Children's Literature" contributes to the formation of reading competence as an important component of the professional readiness of future primary school teachers.

Keywords: reading competence, future primary school teacher, children's literature, competence-based approach, educational technologies.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується переходом до компетентнісної парадигми, що зумовлено інтеграцією національної освітньої системи до європейського освітнього простору та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі початкової освіти, здатних ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін. Такий підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу в університеті не лише на передачу системи знань, але й на формування в здобувачів вищої освіти комплексу загальних і професійних компетентностей. Перехід до компетентнісної парадигми освіти передбачає також посилення ролі самостійної роботи студентів, розвитку критичного мислення, рефлексії та здатності до безперервного професійного вдосконалення. Таким чином, модернізація університетської освіти на засадах компетентнісного підходу створює підґрунтя для підготовки педагогів нового покоління, здатних ефективно реалізовувати сучасні освітні стратегії.

Проблему формування читацької компетентності майбутніх учителів досліджували українські та зарубіжні науковці в межах теорії компетентнісного підходу, методики навчання літератури та професійної підготовки педагогів. Проблема читацької компетентності та формування читацької культури учнів і майбутніх учителів відображена в дослідженнях Г. Клочака, І. Пальшкової, О. Хоми, [2; 4; 8], в яких висвітлено питання розвитку умінь роботи з текстом, інтерпретації художніх творів та формування читацької самостійності. Методичні аспекти викладання дитячої літератури й підготовки майбутніх учителів початкової школи розкрито у працях Т. Зенченко, О. Фенцик [1; 6; 7] та інших дослідників, які акцентують увагу на необхідності поєднання літературознавчої підготовки з методичною складовою частиною. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування читацької компетентності майбутніх учителів є багатоаспектною та потребує подальшого осмислення в контексті сучасних освітніх реформ, інтеграції інноваційних технологій та оновлення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів.

Актуальність проблеми нашого дослідження зумовлена професійними викликами педагогічної діяльності, оскільки вчитель початкової школи є провідником дитини у світ читання. Саме він формує у молодшого школяра первинні читацькі вміння, інтерес до книги та культуру роботи з текстом. Якщо педагог не володіє розвинутою читацькою компетентністю, він не зможе ефективно організувати процес формування читацьких навичок у учнів, навчити їх аналізувати текст, формулювати висновки, висловлювати власну думку. Також сформована читацька компетентність забезпечує здатність майбутнього вчителя до самоосвіти, опрацювання наукових і методичних джерел, аналізу сучасних педагогічних досліджень, що створює підґрунтя для професійного зростання та впровадження інновацій у діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування читацької компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу «Дитяча література», визначення методів і технологій, що забезпечують розвиток активної читацької діяльності здобувачів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження проблеми формування читацької компетентності майбутніх учителів початкової школи було застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів, що забезпечили цілісне вивчення означеного феномена. На теоретико-методологічному етапі дослідження використано:

- аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з педагогіки та методики навчання;
- порівняльний аналіз підходів до трактування поняття «читацька компетентність»;
- моделювання структури читацької компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
- інтерпретацію наукових положень задля визначення структурних компонентів і педагогічних умов формування читацької компетентності здобувача вищої освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного підходу, ідеї особистісно орієнтованого та діяльнісного навчання, концепції розвитку читацької культури особистості.

Результати. Відповідно до положень Міністерства освіти і науки України та концепції Нової Української Школи читацька компетентність визначається як одна з базових складових частин мовно-літературної освітньої галузі. Розвиток читацької компетентності в початковій школі є одним з пріоритетних завдань сучасної освітньої політики, що зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема до рівня їхньої власної читацької культури та методичної готовності організувати ефективну роботу з дитячою літературою. У цьому контексті зростає роль майбутнього вчителя початкової школи як фасилітатора читацького розвитку дитини. Учитель початкової школи є провідником дитини у світ читання, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи читацької культури, пізнавальної активності та навчальної самостійності. Він формує первинні читацькі вміння, розвиває інтерес до книги, навчає працювати з текстом різних жанрів і типів. Від рівня його професійної підготовки залежить не лише техніка читання учнів, але й глибина розуміння змісту, уміння інтерпретувати прочитане та застосовувати отриману інформацію в навчальній діяльності.

Як зазначає О. Фенцик, в сучасних умовах розвитку освіти фахова підготовка студентів до навчання літературного читання, формування читацької компетентності має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу в осмисленні естетичної природи словесного мистецтва. Це вимагає від учителя вміння організувати власну читацьку діяльність, користуватися різними видами читання залежно від його мети, виконувати аналіз художнього тексту з точки зору його форми і змісту [6, с. 205]. Якщо педагог не володіє розвинутою читацькою компетентністю, він не зможе ефективно організувати процес формування читацьких навичок в учнів, навчити їх аналізувати текст, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, характеризувати персонажів, визначити основну думку твору та аргументовано висловлювати власну позицію. Недостатній рівень читацької культури вчителя знижує якість освітнього процесу, оскільки унеможливує глибоке методичне опрацювання літератур-

ного матеріалу та створення розвивального читацького середовища.

Більше того, особистісний приклад учителя має вирішальне значення: його читацькі інтереси, емоційне ставлення до художнього слова, здатність до рефлексії та інтерпретації тексту формують мотиваційне підґрунтя для розвитку читацької активності молодших школярів. Отже, сформована читацька компетентність педагога виступає не лише професійною характеристикою, але й необхідною умовою якісного становлення читацької особистості дитини.

Заслуговують на увагу рекомендації щодо формування читацької компетентності здобувачів фахових коледжів. На думку В. Рязанової та А. Ігнатолі, ефективна стратегія формування читацьких компетентностей у здобувачів освіти гуманітарно-педагогічного фахового коледжу повинна враховувати як загальні тенденції впливу сучасних технологій на читацькі навички, так і специфічні особливості цільової аудиторії, щоб забезпечити їхнє успішне професійне й особистісне зростання [5, с. 218].

Слушними є пропозиції щодо впровадження цифрових технологій, адже читацька компетентність є фундаментальною навичкою для навчання протягом усього життя, для критичного осмислення інформації (як у традиційних паперових, так і в цифрових форматах) та для ефективної комунікації, а основи її формування закладають в початковій освіті. Отже, також важливою є якісна підготовка вчителів початкових класів до формування читацької компетентності із застосуванням цифрових технологій, яка повинна бути комплексною, системною та практикоорієнтованою [7, с. 1500].

Саме тому особливого значення набуває вдосконалення змісту та методики викладання курсу «Дитяча література» у закладах вищої освіти. Як зазначає Т. Зенченко, «під час навчання у виші студенти мають добути ґрунтовні знання з української мови та літератури, опанувати методику їх навчання в початковій школі, що формує професійну методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів» [1, с. 13].

Читацька компетентність учителя охоплює:
– глибоке розуміння художнього тексту;

- уміння здійснювати його літературознавчий і методичний аналіз;
- здатність добирати тексти відповідно до вікових особливостей дітей;
- готовність формувати в учнів критичне та творче мислення.

Читацька компетентність учителя є інтегративною професійною характеристикою, що поєднує особистісні якості, систему літературознавчих знань і методичних умінь. Вона охоплює кілька взаємопов'язаних складників.

1) Глибоке розуміння художнього тексту передбачає здатність педагога цілісно сприймати зміст твору, визначати його тему, ідею, проблематику, художні образи, жанрові особливості та засоби виразності. Учитель має вміння інтерпретувати текст на різних рівнях – змістовому, образному, символічному – та враховувати контекст його створення.

2) Уміння здійснювати літературознавчий і методичний аналіз означає не лише теоретичне осмислення твору, але й здатність трансформувати це розуміння у педагогічну площину. Учитель повинен визначати дидактичний потенціал тексту, прогнозувати можливі труднощі його сприймання учнями, добирати ефективні методи й прийоми роботи, формулювати запитання різного рівня складності.

3) Здатність добирати тексти відповідно до вікових та психологічних особливостей дітей вимагає врахування рівня читацької підготовки молодших школярів, їхніх інтересів, життєвого досвіду та емоційної чутливості. Педагог має орієнтуватися в колі сучасної та класичної дитячої літератури, забезпечуючи змістову й виховну доцільність добору творів.

4) Готовність формувати в учнів критичне й творче мислення реалізується через організацію проблемно-пошукової роботи з текстом, стимулювання дискусії, розвиток уміння аргументувати власну позицію, порівнювати, узагальнювати та формулювати висновки. Водночас учитель має створювати умови для творчої інтерпретації прочитаного через інсценізацію, написання власних текстів, ілюстрування, проєктну діяльність.

Отже, читацька компетентність учителя початкової школи є багатовимірним утворенням, що забезпечує якісну організацію

читацької діяльності учнів і сприяє формуванню їхньої особистісної та інтелектуальної зрілості.

В основу робочої програми навчальної дисципліни «Дитяча література» покладено компетентнісний підхід, що зумовлює орієнтацію освітнього процесу на факультеті початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка на досягнення результатів навчання, які передбачають сформованість загальних і фахових компетентностей майбутнього вчителя початкової школи. У цьому контексті пріоритетного значення набуває формування активної читацької діяльності здобувачів вищої освіти, розвиток умінь глибокого розуміння художнього тексту, його інтерпретації, аргументованого висловлення власної думки та здійснення педагогічно доцільного аналізу літературного матеріалу.

Курс «Дитяча література» наділений значним професійно-формувальним потенціалом, оскільки знайомить студентів з класичними та сучасними зразками української та світової літератури для дітей; формує навички літературознавчого аналізу; сприяє розвитку емоційного інтелекту та емпатії. Особливу роль відіграє вивчення творчості класиків і сучасних авторів, адже їхні твори сприяють формуванню моральних цінностей, естетичного смаку та педагогічної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів.

Особлива увага в межах курсу приділяється впровадженню сучасних методик вивчення літератури, що забезпечують активну позицію студента як суб'єкта навчання та сприяють переходу від репродуктивного засвоєння змісту до його осмисленої інтерпретації й практичного застосування. Такий підхід орієнтує здобувачів вищої освіти на самостійну аналітичну діяльність, розвиток критичного мислення та формування власної читацької позиції.

Ефективним є використання мультимедійних ресурсів, зокрема електронних бібліотек, інтерактивних презентацій, буктрейлерів, онлайн-платформ для спільного обговорення текстів. Застосування цифрових інструментів розширює можливості роботи з художнім матеріалом, забезпечує візуалізацію літера-

турних образів, стимулює творчу активність студентів та формує їхню цифрову компетентність. Водночас мультимедійний супровід сприяє глибшому розумінню тексту через поєднання вербального, візуального й аудіального сприйняття.

Водночас у процесі вивчення курсу активно впроваджуються сучасні педагогічні технології, як-от проєктне навчання, ігрові методики, елементи STEM-освіти. Проєктна діяльність передбачає створення студентами літературних досліджень, тематичних добірок творів, методичних розробок уроків, що розвиває їхню самостійність і відповідальність. У процесі виконання проєктів здобувачі вищої освіти здійснюють пошук і критичний аналіз джерел, добирають художні тексти відповідно до визначеної проблематики, обґрунтовують їхню педагогічну доцільність та презентують результати власної роботи. Важливо, що проєктна діяльність має практико орієнтований характер: здобувачі освіти моделюють фрагменти уроків літературного читання, розробляють систему запитань до тексту, добирають інтерактивні методи роботи, створюють дидактичні матеріали. Це сприяє інтеграції літературознавчих знань з методикою навчання, формуванню вмінь планувати освітній процес та прогнозувати очікувані результати навчання. Крім того, проєктна діяльність стимулює розвиток комунікативних і презентаційних навичок, уміння працювати в команді, аргументовано відстоювати власну позицію. Вона формує досвід дослідницької діяльності, рефлексії та самооцінювання, що є важливими складниками професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ігрові технології (рольові інтерпретації, літературні квести, моделювання педагогічних ситуацій) підвищують мотивацію до навчання та сприяють глибшому зануренню в художній текст. Виконуючи ролі персонажів, автора чи вчителя, студенти не лише відтворюють зміст твору, але й інтерпретують його, аналізують мотиви вчинків героїв, прогнозують розвиток подій, формують власне оцінне ставлення. Така діяльність активізує емоційно-ціннісну сферу майбутніх педагогів, розвиває емпатію, комунікативні вміння та здатність до педаго-

гічної імпровізації. Моделювання педагогічних ситуацій дає змогу інтегрувати літературознавчий аналіз із методичною підготовкою, оскільки студенти вчаться добирати прийоми роботи з текстом відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Елементи STEM-освіти забезпечують міждисциплінарну інтеграцію, поєднуючи літературний аналіз із дослідницькою та проєктною діяльністю. Наприклад, опрацювання художнього твору може супроводжуватися створенням тематичних мініпроєктів, візуалізацією просторово-часових характеристик тексту, дослідженням історичного чи природничого контексту подій. Такий підхід сприяє формуванню системного мислення, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки та застосовувати знання комплексно. Водночас інтеграція літератури з елементами науки й технологій розширює пізнавальні можливості студентів, формує їхню готовність до впровадження інноваційних освітніх практик у майбутній професійній діяльності.

Активно використовувалися такі форми роботи, як bookcrossing, флешмоби. Зокрема, під час Національного тижня читання в Україні, який проводиться за ініціативи Українського інституту книги для популяризації читання, було організовано на факультеті початкової освіти та мистецтва інтелектуальний флешмоб «Улюблені книги дитинства», учасниками якого стали читачі XX і XXI ст.: професори, доценти, студенти. Студенти дізналися про улюблені дитячі книги своїх викладачів, поділилися власними читачькими уподобаннями. На заняттях ретельно добирався текстовий матеріал, щоб прийоми читання не відпрацьовувалися механічно, а сприяли вихованню внутрішнього світу майбутнього вчителя, формуванню педагогічного світогляду.

Задля виявлення аксіологічного компонента читацької компетентності майбутніх педагогів у 2024/2025 навчальному році було проведено анкетування першокурсників спеціальності «Початкова освіта».

Загальна вибірка респондентів – 74, здобувачі освіти віком від 17 до 19 років. Отримано такі результати анкетування: 86% опитаних вважають читання необхідною умовою

повноцінного життя сучасної людини, показником інтелектуальності та духовного розвитку особистості, важливою умовою професійної діяльності. Однак уважний аналіз відповідей на питання виявив деформацію розуміння майбутніми педагогами «читання» як полікультурного явища і зниження відсотка студентів, що читають. Відповіді на питання «Яке Ваше улюблене заняття у вільний час?» дали змогу виявити позицію читання в структурі особистісних уподобань студентів. Результати виявилися такими: спілкування в інтернеті (38%), читання (24%), заняття спортом (16%), творчість (10%), живе спілкування (12%). Кількість студентів, що вибрали читання як основне заняття у вільний час, не катастрофічно мала, але в процесі бесіди з'ясувалося, що це читання є доволі прагматичним і визначається освітніми запитамі, тому читають переважно навчальну, наукову літературу.

Відповіді на питання «Яким видом діяльності для Вас є читання?» дали змогу виявити актуальні компоненти тлумачення поліфункціонального феномена читання. Читання – це вид відпочинку (45%), освітньої діяльності (26%), розваги (24%), спосіб підвищення словникового запасу (5%). Ці цифри дають можливість говорити про орієнтацію молоді на легке читання (каталоги, жіночі романи та детективи). Відповіді на питання «Що для Вас означає читати?» показали неоднозначне розуміння цього процесу: самовдосконалюватися (61%), отримувати інформацію (22%), занурюватися у створений автором світ, можливість побувати в різних куточках світу, духовне збагачення, втеча від реальності (17%).

Анкетування першокурсників означило проблему сучасного суспільства – зменшення інтересу до читання книжок. Отже, перед

викладачем дисциплін літературознавчого спрямування стоїть непросте завдання: сформувати у здобувача вищої освіти такий рівень читацької компетентності, який дасть змогу майбутньому вчителю не тільки проявити у професійній діяльності читацьку самостійність та читацьку активність, але й стати натхненником та організатором читацької діяльності молодшого школяра.

Важливим складником є раціональне планування самостійної роботи здобувачів освіти, яка передбачає підготовку аналітичних матеріалів, ведення читацьких щоденників, моделювання фрагментів уроків літературного читання. Поєднання традиційних форм організації навчання (лекцій, практичних занять) з інтерактивними методами (дискусії, кейс-метод, рольові інтерпретації, групові обговорення) сприяє формуванню стійкої мотивації до читання, розвитку рефлексивних умінь та професійної готовності майбутніх учителів до роботи з дитячою книгою.

Висновки. Аналіз сучасних підходів засвідчує, що формування читацької компетентності майбутніх учителів має системний характер і потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу. Вивчення курсу «Дитяча література» повинно виходити за межі репродуктивного засвоєння змісту й орієнтуватися на розвиток критичного мислення, педагогічної рефлексії та творчого потенціалу студентів.

Таким чином, компетентнісна спрямованість курсу «Дитяча література» забезпечує системне формування читацької компетентності як важливої складової частини професійної підготовки майбутнього педагога, розвиток їхньої професійної рефлексії та готовність до інноваційної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зенченко Т. Мовно-літературна та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 2 (103). С. 42–60. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.03>.
2. Ключек Г. Зі студій про літературну освіту: зб. статей та матеріалів. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2013. 192 с.
3. Концепція Нової Української Школи. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/pova-ukrainskashkola-compressed.pdf>.
4. Пальшкова І. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.

5. Рязанова В., Ігнатоля А. Особливості формування читацьких компетентностей у здобувачів освіти гуманітарно-педагогічного фахового коледжу. *Освіта і наука*. 2024. Вип. 1 (36). С. 208–219.
6. Фенцик О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацької компетентності учнів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. Серія: Педагогічні науки. С. 213–218. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185296>.
7. Фенцик О. Формування готовності вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка*. 2025. № 8(38). С. 1494–1505. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1494-1505](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1494-1505).
8. Хома О. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах університету. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*. 2013. Т. 1. С. 288–295.

References

1. Zenchenko, T. (2025). Movno-literaturna ta metodychna pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv: istoryko-pedahohichniy dyskurs [Language, literature and methodological training of future primary school teachers: historical and pedagogical discourse]. *Problemy osvity*, 2 (103), 42–60 [in Ukrainian].
2. Klochek, H. (2013). Zi studii pro literaturnu osvitu: zb. statei ta materialiv [From the studios on literary education: a collection of articles and materials.]. Ternopil: Navchalna knyha “Bohdan”.
3. Kontseptsiiia Novoi Ukrainskoi Shkoly [The concept of the New Ukrainian School.]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Palshkova, I. (2009). Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: praktyko-orientovanyi pidkhd: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Pivdenoukrainskyi derzh. pedahohichniy un-t im. K. Ushynskoho [in Ukrainian].
5. Riazanova, V., Ihnatolia, A. (2024). Osoblyvosti formuvannia chytatskykh kompetentnosti u zdobuvachiv osvity humanitarno-pedahohichnoho fakhovoho koledzhu [Features of the formation of reading competences in students of the humanities and pedagogical vocational college.]. *Osvita i nauka*, 1 (36), 208–219 [in Ukrainian].
6. Fentsyk, O. (2018). Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv [Training future primary school teachers to develop pupils' reading skills]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 22, 213–218 [in Ukrainian].
7. Fentsyk, O. (2025). Formuvannia hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia tsyfrovoykh tekhnolohii na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi [Preparing primary school teachers to use digital technologies in language and literature lessons]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki. Pedahohika*, № 8 (38), 1494–1505 [in Ukrainian].
8. Khoma, O. (2013). Metodychna pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh universytetu [Methodological training of future primary school teachers in a university setting]. *Pedahohichna osvita i nauka v umovakh klasychnoho universytetu: tradytsii, problemy, perspektyvy*, 1, 288–295 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Красовська О. О.

доктор педагогічних наук, професор,
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»,
ORCID ID: 0000-0002-1394-1374

Хом'як О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-9573-9040

У статті розглядається проблема формування soft skills молодших школярів як ключової професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах трансформації системи вищої освіти України та реалізації Концепції «Нова українська школа».

Підкреслюється важливість інтегрованих курсів у розвитку особистості учнів початкових класів, зокрема через ознайомлення з різними культурами, традиціями і соціальними нормами. Зазначається, що освітні галузі державного стандарту початкової освіти включають різні види діяльності, які сприяють розвитку критичного мислення, творчості та соціальної взаємодії, що є ключовими для формування соціально компетентної особистості.

Зроблено акцент на важливості ролі вчителя початкових класів у формуванні soft skills молодших школярів, оскільки його завдання полягає у створенні оптимальних умов безпечного освітнього середовища, що ґрунтуються на ідеях педагогіки партнерства і мають на меті всебічний розвиток громадянина України. Акцент робиться на тому, що вчителі відіграють роль фасилітаторів, а не просто передавачів знань, стимулюючи учнів до самостійної роботи і взаємодії.

Доведено, що ефективність залучення майбутніх учителів початкових класів до різноманітних соціальних проєктів факультету і університету полягає в тому, що вони навчаються працювати разом, розвиваючи критичне мислення та творчий підхід до вирішення проблем, а також набувають досвіду взаємодії та партнерства, що є ключовими аспектами соціальної компетентності. Ці навички їм будуть потрібні в майбутньому для формування ключових компетентностей своїх учнів.

***Ключові слова:** soft skills, майбутні вчителі, професійна підготовка, молодші школярі, початкова освіта.*

Krasovska O. O., Khomiak O. A. Preparation of future primary teachers to form soft skills of young schoolchildren

The article considers the problem of forming soft skills of younger schoolchildren as a key professional competence of future primary school teachers in the context of the transformation of the higher education system of Ukraine and the implementation of the Concept "New Ukrainian School".

The importance of integrated courses in the development of the personality of primary school students is emphasized, in particular through familiarization with different cultures, traditions and social norms. It is noted that the educational branches of the state standard of primary education include various types of activities that contribute to the development of critical thinking, creativity and social interaction, which are key to the formation of a socially competent personality.

The emphasis is placed on the importance of the role of the primary school teacher in the formation of soft skills of younger schoolchildren, since his task is to create optimal conditions for a safe educational environment, based on the ideas of partnership pedagogy and aimed at the comprehensive development of a citizen of Ukraine. The emphasis is on the fact that teachers play the role of facilitators, not just transmitters of knowledge, stimulating students to independent work and interaction.

It has been proven that the effectiveness of involving future primary school teachers in various social projects of the faculty and university lies in the fact that they learn to work together, developing critical thinking and a creative approach to solving problems, as well as gaining experience in interaction and partnership, which are key aspects of social competence. These skills will be needed in the future to form the key competencies of their students.

Keywords: *soft skills, future teachers, professional training, younger schoolchildren, primary education.*

Вступ. Вступ України до Європейського союзу можливий за умов ефективного впровадження глобальних освітніх реформ. У зв'язку з цим, сьогодні в початковій освіті надається вагомого значення формуванню і розвитку в молодших школярів *soft skills* як важливої умови їхнього особистісного розвитку, становлення і включення в соціальне життя.

Динамічні процеси, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, свідчать, що ґрунтовних знань для успішної життєреалізації особистості недостатньо, вона повинна прагнути до розкриття власного внутрішнього потенціалу, проявляти творчість у вирішенні поставлених завдань; налагоджувати продуктивну співпрацю для досягнення поставленої цілі; брати на себе відповідальність, впевнено долати труднощі, досягаючи максимальних результатів своєї діяльності. Основою успішного утвердження особистості є сформованість у неї *soft skills* (м'яких навичок), процес формування яких розпочинається в дошкільному віці і продовжується у початковій школі – це сенситивний період розвитку всіх здібностей та задатків.

Різні автори та нормативні документи пропонують варіації для визначення поняття *soft skills*, підкреслюючи їхнє значення для успішної соціалізації учнів початкових класів. У роботах Н. Басюк, Н. Бібік, Н. Білоцерковець, С. Данилейко, Г. Коберник, В. Коваленко, Л. Кулакова, І. Ніколаєску, О. Савченко, Р. Скірко, О. Прашко, О. Юрченко підкреслюється, що сучасна освіта спрямована на розвиток особистості, здатної інтегруватися в соціум, з урахуванням засвоєних соціальних норм і цінностей. Вказується, що сформована соціальна компетентність містить знання про соціальну реальність, вміння взаємодіяти в соціальних ситуаціях та адаптуватися у суспільстві.

Ми переконані, що розвиток *soft skills* учнів початкових класів, насамперед, залежить від належної організації освітньо-вихов-

ного процесу в Новій українській школі, створення умов для оволодіння молодшими школярами досвідом просоціальної поведінки.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, що дали змогу всебічно охарактеризувати феномен *soft skills* молодших школярів та особливості професійної підготовки майбутніх учителів до означеної діяльності: аналіз наукової літератури з психології і педагогіки з метою вивчення сучасних підходів до розуміння сутності *soft skills*; аналіз професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»; синтез, узагальнення емпіричних даних та концептуальних положень для формулювання авторських висновків щодо умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування *soft skills* молодших школярів.

Результати та дискусії. Для сучасного суспільства все більшої важливості набуває створення сензитивних умов для творчої самореалізації, саморозвитку кожної особистості провадження діяльності щодо формування і розвитку демократичних цінностей. У зв'язку з цим, пріоритетним завданням сучасної початкової ланки освіти І. Бех визначає формування «суб'єкта вільного і відповідального морального вчинку та свідомої діяльності» [1].

Набір умінь, навичок і якостей особистості, що включаються в групу «*soft skills*», безпосередньо відображає рівень соціально-психологічного розвитку людини, який можна охарактеризувати за допомогою наступних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний розвиток (здатність до навчання), управління часом,

ефективне планування своєї діяльності, ерудованість, креативність, вміння працювати з інформацією, стресостійкість тощо.

Жорсткі, або спеціальні, навички є характерними для конкретної сфери діяльності та використовуються, зазвичай, у формалізованому процесі. М'які навички, «навички успішності», «універсальні навички», «мета-предметні навички», «соціальні навички» є міжпрофесійними, сприяють швидкій адаптації до нових умов та розв'язанню задач різного рівня [2, с. 152].

Згідно з результатами аналітичних звітів корпорації Microsoft, а також видань Skills You Need та Forbes, до переліку ключових компетентностей належать лідерський потенціал, здатність до командної взаємодії, розвинені вербальні та комунікативні навички, майстерність аргументації та управління конфліктами. Особлива увага приділяється креативному мисленню, цифровій грамотності та здатності до реінжинірингу власних стратегій діяльності. Важливими складниками професійної ефективності визначено проєктний менеджмент, тайм-менеджмент, емоційний інтелект, а також культуру самозбереження (гігієна сну, харчування та фізичного стану). Крім того, базовий рівень математичної та письмової грамотності в поєднанні з високим рівнем самоорганізації є фундаментальними вимогами до сучасного фахівця.

Отже, м'які, гнучкі, надпрофесійні навички також називають соціально-комунікативними і трактують як «комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність праці і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою» [7], «бажані якості для певних форм зайнятості, які не залежать від набутих знань: до них відносяться здоровий глузд, вміння ладити з людьми, позитивний гнучкий настрій» [6, с. 453].

Досліджуючи ознаки гнучких, надпрофесійних навичок, О. Кірдан та О. Кірдан зауважують, що кожна з них: «охоплює компетентності, що сприяють самореалізації майбутніх фахівців та є індивідуалізованими за змістовим, цільовим, часовим та особистісним виміром; складновимірюваним соціокультурним

та педагогічним феноменом, який формується та забезпечується цілісністю і єдністю освіти та власного досвіду особистості; є сукупністю компетентностей, якостей, умінь, здібностей, процесів, що уможливають успішну професійну діяльність у швидкозмінюваних та/або невизначених умовах; сприяють та підвищують здатність здобувачів вищої освіти адаптуватися до змін у професійній діяльності та житті» [2, с. 152].

Соціальні навички взаємодії можуть допомогти дитині, а згодом дорослому, «орієнтуватися в оточенні, ефективно працювати з іншими, досягати своїх цілей»; «...наявність низки soft skills завжди дає перевагу людині за наявності рівних академічних знань або однакових технічних навичок, тож забезпечує конкурентоспроможність особистості. Динамічне середовище, що оточує дітей, навантажує їх інформацією, для сприйняття якої необхідні розвинене критичне мислення та емоційний інтелект [5, с. 910].

О. Юрченко в своїх розробках підкреслює цілісність ціннісних установок особистості та її власних якостей, знань про соціальну реальність та особливості взаємодії з людьми, здатність оволодівати соціальним досвідом в процесі виконання різних соціальних ролей [4, с. 224].

Таким чином, для учнів початкових класів сформовані соціальні навички визначають успішність в повсякденному житті та ефективність взаємодії з оточенням, мотивує до саморозвитку, стимулює соціальну активність. Такий школяр відзначається відкритістю, володінням навичок просоціальної поведінки, бажанням активно змінювати на краще оточуючу дійсність та себе. Навички просоціальної поведінки та соціальні цінності, що засвоєні в період шкільного дитинства, стають основою розвитку гуманістично спрямованої повноцінної особистості. Саме тому формування soft skills і соціальної компетентності молодших школярів, як інтегративної якості, має стати ключовим завданням початкової школи.

Визначившись із сутністю та змістом досліджуваної категорії, можемо стверджувати, що важливою специфічною особливістю соціальної компетентності, яка притаманна й soft

skills, є те, що вони надпрофесійні, мають соціально-особистісний характер, являють собою навички управління знаннями, а також вміння та здатність до соціальної взаємодії, адаптації до різноманітних нестандартних ситуацій, демонструючи вміння спілкуватися, приймати рішення, направляти конфлікти в продуктивне русло та ін. Перелічені вище властивості є невід'ємною складовою майстерності вчителя початкових класів, які формуються під час здобуття вищої освіти.

Проблему розвитку soft skills як передумову формування соціальної компетентності майбутніх учителів початкових класів вирішено в освітньому процесі педагогічного факультету Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука. В освітньо-професійній програмі «Початкова освіта» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» передбачено обов'язкові освітні компоненти які мають на меті не лише розкриття особливостей та специфіки методик навчання освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, навичок майбутньої професійної діяльності, а й озброєння здобувачів ефективними механізмами підвищення їхньої якості шляхом розвитку: гнучкості та здібності адаптуватись, навичок взаємодії, умінь розв'язувати проблеми нестандартними способами, креативності, навичок міжособистісних відносин, вміння працювати в команді. Такими навчальними дисциплінами є, зокрема: «Методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі», «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі», «Методика навчання технологічної освітньої галузі», «Методика навчання мистецької освітньої галузі».

Проаналізувавши зміст ОК, можемо визначити спільні важливі завдання цих курсів:

1) розвиток у майбутніх вчителів початкових класів уявлень про соціальну компетентність, soft skills, їхню роль в успішній професійній діяльності;

2) ознайомлення з напрямками цілеспрямованого професійного вдосконалення;

3) формування умінь використовувати опти-

мальні моделі поведінки в різних ситуаціях; глибоко розуміти власні інтереси та інтереси зацікавлених у взаємодії сторін; працювати в команді; швидко і чітко орієнтуватися в ситуації, критично аналізувати інформацію та розставляти пріоритети; робити кращий вибір за наявності альтернатив; зберігаючи мету, прилаштовуватись відповідно до нових умов; бути стресостійким до навантажень; вміти досягати поставленої цілі;

4) залучення здобувачів до позитивного досвіду аналізу та створення якісного медіапродукту;

5) формування готовності навчатися впродовж життя, що є невід'ємним компонентом повноцінної професійної підготовки та передумовою продуктивної діяльності у будь-якій галузі і підвищення конкурентоспроможності людини.

Здобувачі опрацьовують такі важливі теми, як: «Універсальні компетенції сучасного професіонала», «Розвиток організаційних навичок та тайм-менеджмент», «Формування комунікативних навичок», «Розвиток життєвих навичок», «Розвиток медіакомпетентності» та «Основи фінансової грамотності». Варто зазначити, що теми дисциплін пов'язані з реалізацією ідей, сформульованих у Професійному стандарті вчителя початкових класів, де зазначено: «До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька». До переліку професійних компетентностей, окрім мовно-комунікативної та предметно-методичної, також увійшли: інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя [3].

Результатом опанування теоретичною та практичними складовими освітніми компонентами є розширення уявлень здобувачів про універсальні компетенції сучасного професіонала, відпрацювання засобів формування комунікативних навичок та навичок роботи у команді (нетворкінг, онбордінг, сторітеллінг, техніка «Я-висловлювання» та ін.), оволодіння навичками врегулювання конфлік-

тів, розвиток особистісних життєвих навичок (стресостійкість, емоційний інтелект, емпатія та ін.) та системнофункціонального мислення; медіаграмотність.

Ефективним інструментарієм формування soft skills майбутніх вчителів початкових класів в межах вивчення навчальних предметів є підготовка доповідей з найсучасніших тем, відеофрагментів, презентаційних матеріалів, ментальних карт та педагогічного есе, розробка сценаріїв соціальних проєктів для початкової школи, які пропонуються до виконання у груповій формі, що дає змогу встановлювати соціальні взаємини між учасниками груп та відпрацьовувати набуті знання на практиці. Найдієвішими вправами, які допомагають майбутнім учителям розвивати soft skills молодших школярів, було названо такі: «Шкала самооцінювання готовності до змін», «Моделювання соціальної складової освітнього середовища», «Рецепт якісної взаємодії», «Метод Уолта Діснея», обговорення та аналіз педагогічних ситуацій, підготовка проєкту для молодших школярів «Знаю, дію, допомагаю!».

Важливо, що особистісне зростання стало пріоритетним напрямком для здобувачів освіти педагогічного факультету спеціальності АЗ «Початкова освіта». Свої професійні і надпрофесійні навички майбутні вчителі початкових класів розвивають систематично на курсах неформальної освіти та сертифікованих програмах шляхом участі в проєктах на багаточисельних онлайн-платформах. До прикладу, розвиток фахової компетентності та soft skills майбутніх учителів початкових класів відбувається під час участі викладачів і студентів у заходах Міжнародного грантового проєкту в межах Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та «The LEGO Foundation», до якого залучено заклад вищої освіти. З цією метою до освітньо-професійної програми «Початкова освіта» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» введено ОК «Діяльнісний підхід у початковій школі» та розроблено й розміщено на дистанційній платформі Moodle курси неформальної освіти «Використання LEGO технологій в освітньому просторі

Нової української школи». Курси мають на меті:

- сформувати уявлення про інноваційні освітньо-виховні LEGO технології : активне, кооперативне, емпіричне, проєктне, проблемне, інтегроване навчання, навчання на основі запитів, досліджень і відкриттів;

- сформувати вміння використовувати конструктор LEGO у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, зокрема технологію LEGO проєктування, «Шість цеглинок» LEGO, ігрові LEGO технології навчання читання і креативного письма, логіко-математичного розвитку, LEGO робототехніку, STEM і STREAM проєкти;

- навчити слухачів обирати оптимальні інноваційні освітньо-виховні LEGO технології відповідно до індивідуальних здібностей, запитів та інтересів здобувачів початкової освіти;

- формувати вміння самостійно обирати, інтерпретувати і розробляти власні авторські освітньо-виховні технології відповідно до цілей і завдань освітньої роботи в середовищі Нової української школи;

- спрямовувати слухачів до педагогічної креативності, оригінальності, самостійності, дослідницької діяльності.

Результати проведеного нами анкетування, респондентами якого були здобувачі освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, виявили найпопулярніші інтернет-ресурси, на яких студенти опрацьовують професійні та особистісні навички і отримують сертифікат:

- студія онлайн-освіти EdEra – 34 %;
- освітній проєкт «Всеосвіта» – 18 %;
- освітній проєкт «На Урок» – 15 %;
- освітній проєкт «The LEGO Foundation» – 13 %;
- український громадський проєкт масових відкритих онлайнкурсів «Prometheus» – 12 %;
- освітній Хаб – EduHub.in.ua – 8 %.

Ефективним засобом оволодіння майбутніми вчителями соціальним досвідом є організація та проведення заходів, організованих Центром естетично-громадянського виховання університету та виховним відділом педагогічного факультету, пов'язаних з волонтерською діяльністю.

Здобувачі освіти активно долучаються до участі в роботі «Школи лідера», де беруть участь в зустрічах з відомими і успішними випускниками Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, в тренінгах: «Розвиток лідерства та ефективних комунікацій», «Практикум з написання проєктів», «Сам собі лідер», круглих столах, зокрема: «Європейський досвід функціонування студентського самоврядування», Міжнародному студентському форумі «Реалії та перспективи студентського самоврядування», слухають лекції з соціальної тематики, зокрема: «Методи комунікації зі студентами в соціальних мережах» тощо. Відповідно до реалізації плану з виховної роботи педагогічного факультету – розробляють сценарії та проводять акції «Театр в Будинку дитини», «Ярмарок для допомоги хворим дітям», «Захисникам України – наша допомога!», «Збери дитині речі та іграшки», «Для захисту чотирилапих друзів», «Зустрічайте Святого Миколая», «Різдвяні передзвони» та ін.

Особливістю Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука є проведення міжнародних громадських учнівських читань «Я голосу за мир!», започаткованих у 1996 році засновником університету академіком Степаном Дем'янчуком. До організації масштабного заходу долучаються і здобувачі педагогічного факультету всіх курсів. Участь в такого рівня заходах сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів патріотизму, вихованню поваги до рідного народу, моральних та духовних якостей, усвідомленню необхідності розбудови власної державності на принципах миру, толерантності; формує соціальну та громадянську компетентності, необхідні для успішного провадження в майбутньому професійної діяльності.

Ми переконані, що волонтерський рух сьогодні є проявом молодіжної субкультури, що активно впливає на формування активної громадянської позиції майбутніх учителів початкових класів. Партнерська модель волонтерства, що діє в університеті передбачає тісну співпрацю між закладом вищої освіти

та зовнішніми партнерами, такими як громадські організації, бізнеси або міжнародні організації, заклади загальної середньої освіти. Бази практик – ліцеї і гімназії виступають як посередники між студентами і зовнішніми організаціями, спрямовуючи їх на конкретні волонтерські проєкти. На практиці у Рівненському академічному ліцеї «Престиж» імені Лілії Котовської Рівненської міської ради студенти виступили модераторами різних волонтерських заходів: благодійної ярмарки «Купуй смаколики – донать на Перемогу!», благодійної акції «Діти-дітям» та збору кормів для тварин із притулків, Всеукраїнської акції Міжнародної благодійної організації «Фундація Дім Рональда Мак Дональда в Україні» на знак солідарності з хворими дітьми, залучалися до виготовлення окопних свічок, маскувальних костюмів, збору засобів гігієни, медикаментів нашим захисникам.

Узагальнюючи, робимо висновок, що розвиток soft skills майбутніх учителів початкових класів відбувається систематично в таких видах діяльності:

- організація та проведення факультетських свят, літературних конкурсів, заходів здоров'язбережувального та екологічного спрямування;
- проведення профорієнтаційної роботи в закладах освіти Рівненщини та за місцем проживання здобувачів освіти;
- листування та підтримка зв'язку в соціальних мережах з випускниками та ін.

Вдале поєднання елементів теоретичної та діяльнісної моделей, врахування інтересів та вибору особистісної освітньої траєкторії в процесі набуття досвіду просоціальної поведінки допомагає здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» розвинути власні соціальні навички. Це, в свою чергу, дає можливість педагогові створювати умови для ефективного формування soft skills молодших школярів.

Таким чином, здійснивши аналіз наукових джерел та врахувавши досвід педагогів-практиків, можна стверджувати: допомогти молодшим школярам оволодіти соціальними навичками та бути компетентними може виключно значущий, авторитетний учитель, який сам

здатен орієнтуватися у постійно мінливих умовах життя та успішно взаємодіяти з соціальним довкіллям. Ефективним інструментарієм формування соціальної компетентності сучасної особистості молодшого школяра є система розвитку soft skills.

Висновки. Отже, формування надпрофесійних навичок в молодого покоління є пріоритетним завданням психолого-педагогічної науки. З перших днів дитини в школі слід окреслити вектор розвитку soft skills як основи соціалізації та життєвої компетентності учнів. Оскільки

молодший школяр є рівноправним суб'єктом педагогічної взаємодії, завдання учителя полягає у створенні оптимальних умов безпечного освітнього середовища, що ґрунтуються на ідеях педагогіки партнерства і мають на меті всебічний розвиток громадянина України. Роль вчителя початкових класів у формуванні соціальної компетентності учнів є безперечною. Від розвитку його педагогічної майстерності, від балансу «м'яких» та «жорстких» навичок, залежить ефективність освітнього процесу та успішність вихованців педагога.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ: Чернівці «Букрек», 2018. 320 с.
2. Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Вип. 2(6), 2021. С. 152–160.
3. Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти. URL: <http://surl.li/ubfrg>
4. Юрченко О. Структура соціальної компетентності молодшого школяра. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 7. С. 224–233.
5. Dimitrova K. Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. *Knowledge International Journal*, 28(3), 2018. p. 909–914.
6. Marcel M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 75 (4), 2012. P. 453–465.
7. Warren Bennis. (2009). *On Becoming a Leader*. A Member of the Perseus Books Group. New York, 254 p.

References

1. Bekh, I.D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the path to spiritual values]: *monohrafiia*. Kyiv: Chernivtsi «Bukrek», 320 s. [in Ukrainian].
2. Kirdan, O., Kirdan O. (2021). Formuvannia soft skills zdobuvachiv vyshchoi osvity v osvithnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity. [Formation of soft skills of higher education applicants in the educational process of a higher education institution]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Vyp. 2(6), 2021. S. 152–160. [in Ukrainian].
3. Profesiinyi standart vchytelia pochatkovykh klasiv, vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity i vchytelia z pochatkovoї osvity. [Professional standard of primary school teacher, general secondary school teacher and primary school teacher.]. Retrieved from: <http://surl.li/ubfrg> [in Ukrainian].
4. Yurchenko, O. (2016). Struktura sotsialnoi kompetentnosti molodshoho shkoliara. [The structure of social competence of a junior schoolchild]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 7. S. 224–233. [in Ukrainian].
5. Dimitrova, K. (2018). Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. *Knowledge International Journal*, 28(3), 2018. p. 909–914. [in N. Macedonia].
6. Marcel, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 75 (4), P. 453–465. [in USA].
7. Warren Bennis. (2009). *On Becoming a Leader*. A Member of the Perseus Books Group. New York. 254 p. [in USA].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ПЕРІОД РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Кукурудза В. О.

здобувачка вищої освіти

Національного університету «Острозька академія»

ORCID ID: 0000-0006-7997-5602

У статті досліджено особливості прояву прокрастинації у зрілому віці як складного психологічного феномену, що охоплює когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти поведінки особистості. Визначено, що прокрастинація у дорослих відрізняється від аналогічних проявів у молодшому віці підвищеною відповідальністю за результати діяльності та більшою усвідомленим переживанням наслідків відкладання виконання завдань. Показано, що ключовими факторами прокрастинаційної поведінки виступають емоційна напруга, тривожність, почуття провини та страх невдачі, які можуть тимчасово знижуватися через уникнення складних завдань.

Розглянуто мотиваційні особливості прокрастинації, зокрема конфлікт між важливістю завдання та його суб'єктивною привабливістю. Встановлено, що у зрілому віці прокрастинація часто пов'язана з професійною діяльністю, високим рівнем соціальної відповідальності та необхідністю прийняття складних управлінських рішень. Проаналізовано когнітивні викривлення, які проявляються у недооцінюванні часових витрат, переоцінці власних можливостей та порушенні часової перспективи планування діяльності.

Окремо наголошено на гендерних та соціально-рольових аспектах прокрастинаційної поведінки дорослих. Підкреслено, що прокрастинація є багатоконпонентним явищем, яке формується під впливом особистісних, професійних та соціальних чинників. Отримані результати можуть бути використані для розробки психологічних рекомендацій щодо профілактики та корекції прокрастинації у зрілому віці.

Ключові слова: прокрастинація, зрілий вік, когнітивні викривлення, мотивація, емоційна регуляція, професійна діяльність, психологічні особливості.

Kukurudza V. O. Peculiarities of procrastination in early adulthood

The article examines the features of procrastination manifestation in adulthood as a complex psychological phenomenon that includes cognitive, emotional, and motivational components of personality behavior. It is determined that procrastination in adults differs from similar manifestations in younger age groups by increased responsibility for activity outcomes and more conscious experience of the consequences of delaying task completion. It is shown that the key factors of procrastinatory behavior include emotional tension, anxiety, feelings of guilt, and fear of failure, which may be temporarily reduced through avoidance of complex tasks.

Motivational features of procrastination are considered, particularly the conflict between the importance of a task and its subjective attractiveness. It is established that in adulthood procrastination is often associated with professional activity, a high level of social responsibility, and the need to make complex managerial decisions. Cognitive distortions manifested in underestimation of time costs, overestimation of personal capabilities, and disruption of temporal perspective in activity planning are analyzed.

Special attention is paid to gender and socio-role aspects of procrastinatory behavior in adults. It is emphasized that procrastination is a multicomponent phenomenon formed under the influence of personal, professional, and social factors. The obtained results can be used to develop psychological recommendations for the prevention and correction of procrastination in adulthood.

Keywords: procrastination, adulthood, cognitive distortions, motivation, emotional regulation, professional activity, psychological characteristics.

Вступ. Прокрастинація у зрілому віці набуває специфічних проявів, які відрізняються від аналогічних тенденцій у молодшому або юнацькому періоді. Основною відмінністю є те, що відкладання завдань у дорослих часто пов'язане не лише з нестачею самодисципліни, а й з високим рівнем відповідальності, професійними обов'язками та соціально значущими ролями. В. Рибалка зазначає, що у дорослих прокрастинаційна поведінка частіше проявляється у вигляді тривалого відкладання складних завдань, що мають значні наслідки для особистісної або професійної самореалізації [4, с. 14]. Це відкладання супроводжується високим рівнем внутрішнього напруження та стресу, що відображає емоційно-регуляторний компонент прокрастинації.

Емоційна складова у зрілих осіб набуває особливої ваги. Дорослі, на відміну від студентів чи підлітків, більш усвідомлено переживають наслідки власного відкладання. Психофізіологічний стан, що супроводжує прокрастинацію, включає підвищену тривожність, почуття провини, роздратованість і навіть депресивні симптоми. Є. Л. Базика підкреслює, що саме переживання провини та страху негативного результату є основними чинниками, що підтримують прокрастинаційну поведінку у дорослих [1, с. 25].

Методи та методики дослідження. теоретичні – аналіз наукової літератури з теми дослідження, емпіричні: опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової – з метою визначення рівня сформованості та інтенсивності проявів прокрастинації в досліджуваних; анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник – з метою виявлення провідних психологічних причин і мотиваційних чинників відкладання справ; багатовимірний шкала перфекціонізму Р. Фроста – з метою діагностики рівня та структури перфекціоністичних установок особистості; шкала уникання М. Мітчелла та М. Амброуза – з метою визначення схильності до унікальної поведінки як механізму відтермінування діяльності; шкала тривожності Спілберґера–Ханіна (STAI) – з метою вимірювання рівня ситуативної та особистісної тривожності як можливого

чинника прокрастинації. Методика була адаптована Ю. Л. Ханіним.

Результати та дискусії. Згідно теоретичного аналізу досліджено, що когнітивні особливості прояву прокрастинації у дорослих полягають у спотвореному сприйнятті часу та оцінці складності завдань. Д. Євдокимова та В. Качарова вказують, що дорослі схильні недооцінювати витрати часу на виконання складних завдань або переоцінювати власні можливості, що веде до систематичного відкладання. Крім того, часова перспектива дорослих часто визначається балансом між минулим досвідом, теперішньою ситуацією та майбутніми перспективами, що додає додаткову когнітивну напругу при ухваленні рішення про виконання завдань [3, с. 30].

Важливим аспектом є також професійна специфіка. С. А. Наход зазначає, що у фахівців соціономічних та адміністративних професій прокрастинація проявляється не лише у відкладанні конкретних завдань, а й у стратегічному уникненні складних рішень або відтермінуванні відповідальності, що пов'язано з високим рівнем відповідальності та необхідністю координування багатьох процесів [4, с. 65]. Таким чином, у дорослому віці прокрастинаційна поведінка тісно пов'язана з особливостями професійної діяльності та соціальних ролей.

Гендерні особливості прояву прокрастинації також отримали певне підтвердження у сучасних дослідженнях. Н. П. Гапон зазначає, що соціальні очікування щодо ролей чоловіка та жінки можуть впливати на прояви відкладання справ у дорослих, зокрема у поєднанні професійних та сімейних обов'язків [2, с. 57]. Гендерні відмінності виявляються як у типах відкладених завдань, так і у способах емоційного регулювання, що дозволяє розглядати прокрастинацію як багатокомпонентний феномен із різними формами прояву.

Отже, прояви прокрастинації у зрілому віці характеризуються комплексним поєднанням когнітивних викривлень, мотиваційних конфліктів, емоційної напруги та соціальних впливів. Вони відрізняються від аналогічних проявів у молодшому віці високим рівнем усвідомленості, відповідальністю за наслідки, професійними та соціальними ролями. Таке

багатовимірне розуміння прокрастинації дозволяє враховувати її специфіку при розробці психологічних рекомендацій щодо профілактики та корекції відкладання завдань у дорослих

Дослідження проведено на базі Національного університету «Острозька академія», вибірка складає 50 осіб. У дослідженні брали участь 50 студентів: 25 осіб (50 %) – 4 курс бакалаврату, 13 осіб (26 %) – 1 курс магістратури та 12 осіб (24 %) – 2 курс магістратури, віком 21 – 23 роки. Усі учасники перебували у періоді ранньої дорослості, що відповідає початковому етапу зрілого віку.

Для оцінки рівня прокрастинації застосовано опитувальник прокрастинації Кисельової М. А., за результатами якого встановлено переважання середнього рівня загальної прокрастинації (56% респондентів), тоді як високий рівень виявлено у 26% учасників, що свідчить про помірну вираженість прокрастинаційної поведінки у вибірці. За шкалою мотиваційної недостатності 50% респондентів мали середній рівень, 30% – високий, що вказує на наявність труднощів із внутрішньою мотивацією до виконання завдань. Перфекціоністські тенденції також переважно характеризувалися середнім рівнем прояву: за компонентами багатовимірної шкали перфекціонізму Фроста (FMPS) 62% учасників продемонстрували середні значення, а високі показники спостерігалися у 30% вибірки.

Для аналізу особистісних причин прокрастинації використано анкету Дворника М.С., де середній рівень проявів основних факторів (недооцінка готовності до виконання завдання, страх відповідальності, знижена зацікавленість, орієнтація на соціальну винагороду та схильність до педантизму) становив 56% респондентів, високий 30%. Рівень тривожності визначався за шкалою Спілбергера (STAI): помірна ситуативна тривожність виявлена у 50% вибірки, особистісна тривожність середнього рівня – у 54% респондентів, тоді як високі показники тривожності фіксувалися у 34% учасників.

Додатково застосовано шкалу уникання Мітчелла та Амброуза, за якою більшість респондентів (40%) мали середній рівень ухильності, а високий та вищий за серед-

ній рівні разом становили 28%. Кореляційний аналіз Спірмена, проведений у програмі Jamovi (версія 2.3), підтвердив статистично значущі позитивні зв'язки між прокрастинацією та мотиваційними, емоційними й когнітивними чинниками. Отримані результати узгоджуються з даними сучасних психологічних досліджень, у яких також встановлено, що прокрастинація тісно пов'язана з рівнем мотивації, емоційною нестабільністю та особливостями когнітивної регуляції. Зокрема, у працях зарубіжних і вітчизняних науковців зазначається, що зниження внутрішньої мотивації та підвищення тривожності сприяють посиленню прокрастинаційної поведінки.

Водночас отримані результати можуть мати певні відмінності порівняно з окремими дослідженнями, де акцент робиться на домінуючій ролі саме когнітивних чинників або саморегуляції. Це може пояснюватися особливостями вибірки, віковими характеристиками респондентів або умовами проведення дослідження.

Практичні рекомендації передбачають встановлення чітких цілей, планування, поділ завдань на етапи, застосування системи винагород, розвиток саморегуляції та релаксації. Для студентів – контроль дедлайнів і тайм-менеджмент; для працюючих – рівномірне навантаження і групова підтримка; для домогосподарок – планування та «малі кроки»; для пенсіонерів – підтримка когнітивної активності та залучення соціальної підтримки. Виконання цих заходів сприяє зниженню прокрастинації та підвищенню ефективності діяльності.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити особливості прояву прокрастинації у зрілому віці та визначити основні психологічні чинники її формування. Виявлено, що для більшості респондентів характерним є середній рівень прокрастинаційної поведінки, що свідчить про помірну вираженість тенденції до відкладання виконання завдань. Результати психодіагностичного дослідження показали, що прокрастинація у дорослих формується під впливом комплексної взаємодії мотиваційних, емоційних та когнітивних чинників, зокрема мотиваційної недостатності, перфекціоністських тенденцій, тривожності, страху від-

повідальності, зниженого рівня зацікавленості, орієнтації на соціальну винагороду та схильності до педантизму. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки респондентів, аналізі вікових

та гендерних відмінностей прокрастинації, а також вивченні ефективності психокорекційних програм щодо зниження рівня прокрастинації та підвищення рівня саморегуляції особистості.

Список використаних джерел

1. Базика Є. Л. Феномен психофізіологічного стану прокрастинації. Міждисциплінарні дослідження в науці та освіті: *Психологічні науки*. 2012. № 1. С. 13.
2. Гапон Н. П. Гендерні аспекти літарівської наративної програми: сучасна жінка у розповідях. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2017. Вип. 19. С. 56.
3. Євдокимова Д., Качарова В. Прокрастинація як фактор суб'єктивного сприйняття часу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. № 1 (39). С. 18.
4. Наход С. А. Предиктори прокрастинації у професійній діяльності фахівців соціономічних професій. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 64.
5. Рибалка В. Психологічна теорія особистості. *Психологія і суспільство*. 2002. № 1. С. 10.

References

1. Bazyka, Ye. L. (2012). *Fenomen psykholohichnoho stanu prokrastynatsii* [The phenomenon of the psychophysiological state of procrastination]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia v nauksi ta osviti: Psykholohichni nauky*, 1, 13–18. [in Ukrainian].
2. Hapon, N. P. (2017). *Genderni aspekty literaturoznavchoi naratyvnoi prohramy: suchasna zhinka u rozpovidiakh* [Gender aspects of the narrative program: Modern woman in stories]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Filosofski nauky*, 19, 56–62. [in Ukrainian].
3. Yevdokymova, D., & Kacharova, V. (2019). *Prokrastynatsiia yak faktor subiektyvnoho spryiniattia chasu* [Procrastination as a factor of subjective time perception]. *Visnyk*, 1(39), 18–22. [in Ukrainian].
4. Nakhod, S. A. (2021). *Predyktory prokrastynatsii u profesiinii diialnosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [Predictors of procrastination in professional activity of specialists in socio-economic professions]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii "Pedagogika i psykholohiia"*, 1(21), 64–72. [in Ukrainian].
5. Rybalka, V. (2002). *Psykhologichna teoriia osobystosti* [Psychological theory of personality]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 1, 10–17. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ЯКІСТЬ МЕДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Личук С. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного медичного університету
ORCID ID: 0009-0005-6072-2560

У статті здійснено комплексний аналіз ролі та значення медичної документації в умовах реформування галузі охорони здоров'я та активної цифровізації медичних процесів. Розглянуто теоретичні та практичні аспекти ведення медичної документації, її функціональне призначення, класифікацію та основні форми – паперову й електронну.

Особливу увагу приділено функціям медичної документації, зокрема клінічній, правовій, статистичній, управлінській та науковій, які забезпечують системний підхід до надання медичної допомоги та управління закладами охорони здоров'я. Проаналізовано значення стандартизації медичних записів, використання міжнародних класифікацій і уніфікованих форм як чинників підвищення якості медичної допомоги та міжпрофесійної комунікації. Висвітлено мовні та стилістичні особливості медичної документації, наголошено на важливості точності, логічності та однозначності формулювань у професійному медичному мовленні.

Окремий акцент зроблено на питаннях нормативно-правового регулювання ведення медичної документації, етичних аспектах фіксації медичної інформації, а також забезпеченні конфіденційності та захисту персональних даних пацієнтів. Обґрунтовано роль медичної документації як інструменту доказової медицини, контролю якості та безпеки пацієнтів, безперервного професійного розвитку медичних працівників.

Розглянуто перспективи розвитку медичної документації в умовах упровадження електронних медичних систем, інтеграції національних і міжнародних інформаційних ресурсів, використання цифрових технологій та автоматизованого аналізу даних. Зроблено висновок, що вдосконалення медичної документації є необхідною умовою підвищення якості медичної допомоги, ефективності управління системою охорони здоров'я та розвитку сучасної медичної науки.

Ключові слова: медична документація, система охорони здоров'я, електронна медична документація, стандартизація, конфіденційність, доказова медицина.

Lychuk S. V. The quality of medical documentation as an indicator of professional competence

This article provides a comprehensive analysis of the role and significance of medical documentation in the context of healthcare reform and the active digitalization of medical processes. The theoretical and practical aspects of maintaining medical documentation, its functional purpose, classification, and main forms – paper-based and electronic – are examined.

Special attention is paid to the key functions of medical documentation, including clinical, legal, statistical, managerial, and scientific functions, which ensure a systematic approach to healthcare delivery and management of medical institutions. The importance of standardization of medical records, the use of international classifications, and unified documentation forms as factors in improving the quality of medical care and interprofessional communication is analyzed. The linguistic and stylistic features of medical documentation are highlighted, emphasizing the necessity of accuracy, logical consistency, and clarity in professional medical language.

Particular emphasis is placed on the regulatory and legal framework governing medical documentation, ethical aspects of recording medical information, and the protection of patient confidentiality and personal data. The article substantiates the role of medical documentation as an essential tool of evidence-based medicine, quality and patient safety assurance, continuous professional development of healthcare professionals.

The prospects for the development of medical documentation are considered in the context of implementing electronic health record systems, integrating national and international health information resources, applying digital technologies, and utilizing automated data analysis. The study concludes that improving

medical documentation is a necessary condition for enhancing the quality of healthcare services, increasing the efficiency of healthcare system management, and advancing modern medical science.

Keywords: *medical documentation, healthcare system, electronic medical records, standardization, confidentiality, evidence-based medicine.*

Вступ. Пріоритетом сучасної професійної освіти є підготовка фахівців, чії професійні компетентності підтверджуються конкретними практичними результатами навчання. За визначенням О. Савченко, професійна компетентність – це спроможність фахівця здійснювати професійну діяльність [15]. С. Дембіцька у своїх дослідженнях характеризує професійну компетентність як інтегральну властивість ключових компетентностей: науково-дослідницької, організаційно-управлінської, технологічної, проєктної та педагогічної [3]. Л. Дольнікова та М. Наконечна аналізують поняття «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність», уточнюють їх зміст, комплексність та взаємозв'язок [4].

Медична документація є невід'ємним складником професійної діяльності медичних працівників і важливим елементом функціонування системи охорони здоров'я. Вона забезпечує фіксацію, збереження та передачу інформації про стан здоров'я пацієнта, перебіг захворювання, результати діагностики та лікування. У сучасних умовах реформування галузі охорони здоров'я та активного впровадження цифрових технологій зростає значення якісно оформленої медичної документації.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю удосконалення медичного документообігу, забезпечення його відповідно до сучасних стандартів та підвищення ролі медичної документації під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентами різних спеціальностей (медиків, стоматологів, фізіотерапевтів, ерготерапевтів, парамедиків тощо) та у процесі надання медичної допомоги.

Наукова новизна дослідження якості медичної документації як показника професійної компетентності полягає у визначенні документації не лише як юридичного інструменту, а й як комплексної характеристики фахової майстерності. Вона базується на розробленні нових критеріїв оцінки, що об'єднують клі-

нічні знання, комунікативні навички та дотримання медичної етики. Головні аспекти наукової новизни: нові критерії якості (розроблення або вдосконалення системи оцінки якості документації, яка враховує клінічне мислення та ефективність комунікації); комплексна оцінка (якість заповнення медичної документації є прямим індикатором рівня професійної компетентності, а не лише адміністративним обов'язком); удосконалення контролю (нові підходи, що підвищують професійну відповідальність на різних рівнях); інтеграція компетентностей (зв'язок між якістю ведення документів та морально-етичними якостями лікаря).

Метою статті є аналіз особливостей сучасної медичної документації, визначення її функцій, форм ведення та перспектив розвитку.

Методи та методики дослідження. Медична документація – система документів встановленої форми, призначених для записів даних, необхідних для правильної організації медичного обслуговування населення, діяльності медичних установ та вивчення стану здоров'я населення [7].

Відповідно до чинного законодавства, медичні документи є первинною обліковою документацією, які затверджуються Міністерством охорони здоров'я України [5; 10; 12].

Дослідження є теоретичним та аналітичним за своєю природою, у якому використано такі методи:

Огляд літератури: аналіз національного законодавства, міжнародних стандартів та наукових публікацій із медичної документації та управління охороною здоров'я.

Порівняльний аналіз: порівняння паперової та електронної медичної документації, міжнародних класифікаційних систем та стандартів ведення документації [8].

Систематичний синтез: інтеграція даних щодо функціональних, етичних, правових та освітніх аспектів медичної документації для формування комплексного огляду.

Аналітичне узагальнення: виявлення тенденцій, перспектив і проблем розвитку та стандартизації медичної документації в умовах сучасної охорони здоров'я.

Педагогічні підходи до навчання ведення медичної документації з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» базуються на поєднанні теоретичних знань та практичного досвіду з акцентом на сучасні цифрові стандарти. Основними підходами є:

1. Компетентнісний підхід, який зосереджений на формуванні здатності студента не лише знати правила, а й коректно застосовувати їх у реальних клінічних ситуаціях.

2. Кейс-метод (Case-study) – означає навчання на прикладах конкретних клінічних випадків, де студенти відпрацьовують заповнення форм (наприклад, № 003/о або № 086/о).

3. Студентоцентроване навчання – включає активне залучення студентів до процесу через аналіз реальних історій хвороб, що сприяє глибшому розумінню важливості кожного запису.

4. Імітаційне навчання – передбачає рольові ігри, де студенти моделюють взаємодію «лікар – пацієнт» з одночасним документуванням огляду.

Методи та інструменти, які використовуються під час навчання:

1. Цифровізація: навчання роботі з електронними медичними картками та автоматизованими системами обліку послуг.

2. Рефлексивний підхід: аналіз власних помилок у документації та оцінка їхнього впливу на подальше лікування пацієнта.

3. Демонстрація та супровід: викладач демонструє зразки заповнення, після чого студенти виконують завдання під наглядом (керувана практика).

4. Пацієнт-орієнтоване документування: навчання мові записів, яка є об'єктивною, не упередженою та зрозумілою для пацієнта, який може переглядати свої записи.

Конкретна педагогічна проблема в межах цієї теми полягає у невідповідності традиційних методів навчання студентів-медиків та персоналу динамічним вимогам до ведення медичної документації в умовах цифрової

трансформації галузі. Визначальними чинниками проблеми є:

1. Відрив теорії від практики. Студенти часто вивчають застарілі паперові форми через відсутність технічного забезпечення, тоді як реальна професійна діяльність вимагає володіння медичними інформаційними системами (МІС) та навичок ведення електронних медичних записів (EMR).

2. Дефіцит деонтологічного складника. У процесі навчання акцент робиться на юридичній правильності заповнення документів, а не на їхній ролі як інструменту комунікації «лікар – пацієнт» та «лікар – колеги», що є критичним для забезпечення якості медичної допомоги.

3. Відсутність стандартизованих критеріїв оцінки. У педагогічній практиці бракує чітких інструментів оцінювання якості ведення документації як окремої клінічної компетенції, що ускладнює моніторинг професійного зростання майбутнього фахівця.

4. Низька мотивація. Ведення документації (електронної і паперової) часто сприймається студентами як «бюрократичне навантаження», а не як невід'ємна частина лікарської майстерності, що свідчить про недоліки у формуванні професійних цінностей під час навчання.

Медична документація виконує низку важливих функцій, серед яких провідними є клінічна, правова, статистична, управлінська та наукова.

Медичну документацію класифікують за призначенням, рівнем надання медичної допомоги та формою ведення. За формою ведення вона поділяється на паперову та електронну.

Паперова форма є традиційною, проте має низку недоліків, пов'язаних зі зберіганням і передаванням інформації.

Електронна медична документація є сучасною формою фіксації медичних даних, що забезпечує оперативний доступ до інформації, зменшує кількість помилок і сприяє ефективній взаємодії між медичними закладами.

Стандартизація медичної документації передбачає використання уніфікованих форм, міжнародних класифікацій та єдиної медичної термінології. Особливе значення мають дотримання мовних норм української літературної мови, точність і логічність викладу медичної інформації.

Ведення медичної документації в Україні регламентується низкою нормативно-правових актів, які визначають порядок збору, зберігання, обробки та використання медичної інформації. Основним документом, що встановлює загальні засади функціонування системи охорони здоров'я, є Основи законодавства України про охорону здоров'я. Вони визначають права та обов'язки медичних працівників і пацієнтів, а також вимоги до ведення медичної документації.

Інформація, що міститься у медичній документації, належить до персональних даних і потребує належного захисту. Забезпечення конфіденційності є важливою етичною та правовою вимогою медичної діяльності, особливо в умовах електронного документообігу [9; 11; 14; 13].

Медичні дані належать до категорії чутливих персональних даних, тому їх використання допускається лише за умови дотримання визначених законом принципів конфіденційності, законності та цільового призначення [6].

Окрім того, ведення медичної документації регламентується наказами Міністерства охорони здоров'я України, які затверджують уніфіковані форми облікових документів, порядок їх заповнення та строки зберігання [1]. Дотримання нормативно-правових вимог є обов'язковою умовою якісного та правомірного надання медичної допомоги.

Результати. Аналіз стану навчальних програм та навчальних матеріалів курсів «Медична інформатика», «Інформаційні технології» провідних закладів медичної освіти України показує, що студентам молодших курсів викладають основи цифрових технологій, однак обсяг і структура курсів можуть значно відрізнятися. Окрім того, тільки в окремих закладах освіти до курсу «Медична інформатика» включено розділи, що стосуються знань і практичних навичок роботи з МІС. Іноді такі курси не збігаються у часі з викладанням нашої дисципліни. На базі ІФНМУ проводяться також курси підвищення кваліфікації для викладачів «Інформаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях» на базі кафедри медичної інформатики, медичної та біологічної фізики.

Таку саму підготовку можна впровадити і для студентів, щоб підвищити їхню професійну компетентність.

Сучасна медична допомога ґрунтується на принципі міждисциплінарної взаємодії, що передбачає співпрацю лікарів різних спеціальностей, середнього медичного персоналу, парамедиків, фармацевтів та інших фахівців. У цьому контексті медична документація виступає ключовим засобом професійної комунікації.

Уніфікована структура медичних документів і стандартизована термінологія сприяють однаковому розумінню інформації незалежно від спеціалізації медичного працівника. Таким чином, медична документація виконує комунікативну функцію, забезпечуючи ефективну взаємодію в межах системи охорони здоров'я.

Рівень ведення медичної документації є важливим показником професійної компетентності медичного працівника. Повнота, точність і логічність записів свідчать про клінічне мислення фахівця, його відповідальність і дотримання професійних стандартів [3].

У процесі навчання майбутні медичні працівники мають опанувати не лише клінічні знання, а й уміння грамотно, чітко та відповідно до нормативних вимог оформлювати медичні документи. Це сприяє формуванню професійної відповідальності та культури медичного мовлення.

Одним із ключових аспектів сучасної медицини є забезпечення якості та безпеки пацієнтів. Медична документація відіграє у цьому процесі провідну роль, оскільки дає змогу контролювати дотримання клінічних протоколів, оцінювати результати лікування та виявляти потенційні ризики.

Аналіз медичної документації дає змогу здійснювати внутрішній і зовнішній контроль якості медичної допомоги, проводити аудити та експертні оцінки. На підставі документованих даних розробляються заходи щодо запобігання медичним помилкам і підвищенню рівня безпеки пацієнтів.

Отже, медична документація є не лише інструментом фіксації інформації, а й важливим засобом забезпечення стандартів якості у сфері охорони здоров'я.

Сучасна система охорони здоров'я ґрунтується на принципах доказової медицини, які

передбачають використання найкращих наукових доказів у поєднанні з клінічним досвідом лікаря та індивідуальними особливостями пацієнта. У цьому контексті медична документація відіграє ключову роль, оскільки саме вона є основним джерелом клінічних даних, необхідних для аналізу ефективності медичних утручань.

Повнота і достовірність медичних записів дають змогу здійснювати ретроспективний аналіз результатів лікування, порівнювати різні підходи до терапії та формувати клінічні рекомендації. Належно оформлена медична документація є підґрунтям для проведення клінічних досліджень, формування національних і міжнародних реєстрів захворювань, а також розроблення стандартів і протоколів лікування.

Недостатня якість документування або фрагментарність записів обмежує можливості використання клінічних даних у доказовій медицині, що негативно впливає на розвиток медичної науки та практики.

Етичні принципи медичної діяльності тісно пов'язані з питаннями ведення медичної документації. Поважне ставлення до пацієнта, дотримання принципів конфіденційності, достовірності та відповідальності мають бути відображені у кожному медичному записі. Дотримання етичних норм сприяє підвищенню довіри пацієнтів до медичних працівників і системи охорони здоров'я загалом.

Медична документація відіграє важливу роль у системі медичної освіти та безперервного професійного розвитку медичних працівників. Аналіз клінічних випадків на основі медичних записів є одним із ефективних методів навчання студентів і лікарів-інтернів.

Навчання правильному веденню медичної документації формує у майбутніх фахівців клінічне мислення, навички аналізу інформації та відповідальне ставлення до професій-

ної діяльності. У процесі безперервного професійного розвитку медична документація використовується для оцінювання результатів роботи лікаря, участі у клінічних аудитах і професійній сертифікації.

Отже, медична документація є інструментом практичної діяльності та важливим компонентом освітнього процесу в галузі охорони здоров'я.

Висновки. Сучасна медична документація є важливим чинником забезпечення якості медичної допомоги, правового захисту та ефективного управління галуззю охорони здоров'я. Її вдосконалення з урахуванням сучасних стандартів, із впровадженням електронних систем, інтеграцією інформаційних ресурсів і використанням сучасних цифрових технологій є необхідною умовою розвитку сучасної медицини. Це сприятиме підвищенню якості медичної допомоги та ефективності функціонування системи охорони здоров'я.

Визначальні підходи та концептуальні засади стануть основою для розбудови цифрової грамотності в медицині. Зокрема, вони мають бути імplementовані у професійні та освітні стандарти, кваліфікаційні вимоги до медичних працівників, програми підготовки та безперервного професійного розвитку, інструменти оцінювання та подолання прогалин у цифрових компетенціях.

Доопрацювання потребує питання необхідності розроблення та впровадження інноваційної методики формування документаційної компетентності. Ключовий фокус має бути спрямований на перетин юридичної грамотності, цифрових навичок та змістового наповнення медичної інформації.

Аналіз освітнього компоненту має фокусуватися не лише на вмінні заповнювати бланки, а на формуванні клінічного мислення через призму документального супроводу.

Список використаних джерел

1. Базова документація закладу охорони здоров'я. Частина 2. *Медична. Управління закладом охорони здоров'я*. 2023. № 3. URL: <https://egolovlikar.expertus.com.ua/10004477>
2. Григоров С. М., Рекова Л. П. Алгоритм заповнення обліково-медичної документації амбулаторного (стаціонарного) пацієнта в клініці хірургічної стоматології : навчальний посібник. Харків : ХНМУ, 2021. 112 с. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/488beea0-cae7-4c2f-8d36-005701d0e80f/content>
3. Дембіцька С. В., Кобилянський О. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із професійної освіти засобами цифрових технологій. *Педагогіка безпеки*. 2023. № 1(2). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-007>

4. Дольнікова Л. В., Наконечна М. В. Теоретико-методологічний аналіз понять «компетенція», «компетентність» і «професійна компетентність». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 65. С. 35–41. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/65-2018/10.pdf>
5. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» від 19.11.1992 № 2801-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>
6. Закон України «Про захист персональних даних»: чинне законодавство зі змінами та доп. (офіц. текст). Київ: Паливода А. В., 2025. 20 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text>
7. Медична енциклопедія. URL: <https://medical-enc.com.ua/documentation.htm>
8. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-11). 2022. URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
9. Наказ МОЗ від 28.02.2020 № 587 «Деякі питання ведення Реєстру медичних записів, записів про направлення та рецептів в електронній системі охорони здоров'я». URL: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukraini-vid-28022020--587-dejaki-pitannja-vedennja-reestru-medichnih-zapisiv-zapisiv-pro-napravlennja-ta-receptiv-v-elektronnij-sistemi-ohoroni-zdorov%E2%80%99ja>
10. Нормативно-директивні документи МОЗ України. Форми медичних документів. URL: <https://mozdocs.kiev.ua/>
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.04.2018 № 411 «Деякі питання електронної системи охорони здоров'я». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/411-2018-%D0%BF#Text>
12. Про затвердження форм первинної облікової документації та інструкцій щодо їх заповнення, що використовуються у закладах охорони здоров'я: Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 09.03.2021 № 407. *Офіційний вісник України*. 2021. № 33. Ст. 1986. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0510-21#Text>.
13. Радзішевська Є. Б., Висоцька О. В. Інформаційні технології у медицині. E-health: підручник / за ред. В. Г. Книгавка. Харків: ХНМУ, 2019. 72 с. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/25671>
14. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28.12.2020 № 1671 «Про схвалення Концепції розвитку електронної охорони здоров'я». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1671-2020-%D1%80#Text>
15. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16

References

1. Bazova dokumentatsiia zakladu okhorony zdorovia. Chastyna 2. Medychna. (2023). [Basic documentation of a healthcare institution. Part 2. Medical]. *Upravlinnia zakladom okhorony zdorovia*, 3. Retrieved from: <https://egolovlikar.expertus.com.ua/10004477>. [in Ukrainian].
2. Hryhorov, S. M. & Reкова, L. P. (2021). Alhorytm zapovnennia oblikovo-medychnoi dokumentatsii ambulatornoho (stacionarnoho) patsiienta v klinitsi khirurhichnoi stomatolohii. [Algorithm for filling out medical records of an outpatient (inpatient) patient in a surgical dentistry clinic]. *Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv*. Kharkiv, KhNMU. Retrieved from: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/488beea0-cae7-4c2f-8d36-005701d0e80f/content>. [in Ukrainian].
3. Dembitska, S. V. & Kobylanskyi, O. V. (2023): Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z profesiinoi osvity zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future vocational education specialists using digital technologies]. *Pedahohika bezpeky*, 1(2), 1–7. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-007>. [in Ukrainian].
4. Dolnikova, L. V. & Nakonechna, M. V. (2018): Teoretyko-metodolohichni analiz poniat “kompetentsiia”, “kompetentnist” i “profesiina kompetentnist” [Theoretical and methodological analysis of the concepts of “competence”, “competence” and “professional competence”]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 65, 35–41. Retrieved from: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/65-2018/10.pdf>. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro okhoronu zdorovia” [Law of Ukraine “Fundamentals of the Legislation of Ukraine on Healthcare”] vid 19.11.1992 r. №2801-XII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>. [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy “Pro zakhyst personalnykh danykh”: chynne zakonodavstvo zi zminamy ta dopov. (ofits. tekst). (2025). [Law of Ukraine “On Protection of Personal Data”: current legislation with amendments and supplements]. K.: Palyvoda A. V. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text>. [in Ukrainian].
7. *Medychna entsyklopediia*. [Medical encyclopedia]. Retrieved from: <https://medical-enc.com.ua/documentation.htm>, [in Ukrainian].

8. *Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob* (MKKh-11) (2022). [International Classification of Diseases (ICD-11)]. Retrieved from: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. [in Ukrainian].
9. Nakaz MOZ vid 28.02.2020 №587 “Deiaki pytannia vedennia Reiestru medychnykh zapysiv, zapysiv pro napravlennia ta retseptiv v elektronni systemi okhorony zdorovia”. [Order of the Ministry of Health dated 02/28/2020 № 587 “Some issues of maintaining the Register of medical records, records of referrals and prescriptions in the electronic healthcare system”]. Retrieved from: <https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukraini-vid-28022020--587-dejaki-pitannja-vedennja-reestru-medichnih-zapisiv-zapisiv-pro-napravlenja-ta-receptiv-v-elektronnij-sistemi-okhoroni-zdorov%E2%80%99ja>. [in Ukrainian].
10. Normatyvno-dyrektyvni dokumenty MOZ Ukrainy. Formy medychnykh dokumentiv. [Regulatory and directive documents of the Ministry of Health of Ukraine. Forms of medical documents]. Retrieved from: <https://mozdocs.kiev.ua/> [in Ukrainian].
11. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy 25.04.2018 № 411 “Deiaki pytannia elektronnoi systemy okhorony zdorovia”. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 25.04.2018 № 411 “Some issues of the electronic health care system”]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/411-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia form pervynnoi oblikovoi dokumentatsii ta instruksii shchodo yikh zapovnennia, shcho vykorystovuiutsia u zakladakh okhorony zdorovia: Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 09.03.2021 № 407. (2021).[On approval of forms of primary accounting documentation and instructions for their completion used in healthcare institutions: Order of the Ministry of Health of Ukraine dated 09.03.2021 № 407]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 33. St. 1986. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0510-21#Text>. [in Ukrainian].
13. Radzishavska, Ye. B. (2019): Informatsiini tekhnolohii v medytsyni. E-health : pidruchnyk dlia studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity [Information technologies in medicine. E-health: a textbook for students of medical institutions of higher education]. Kharkivskyi natsionalnyi medychnyi universytet. Kharkiv: KhNMU. Retrieved from: <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/25671> [in Ukrainian].
14. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28.12.2020 № 1671 “Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku elektronnoi okhorony zdorovia”. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 28.12.2020 № 1671 “On approval of the Concept for the development of electronic healthcare”]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1671-2020-%D1%80#Text>. [in Ukrainian].
15. Savchenko, O. P. (2010): Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Competency-based approach in modern higher education]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*, 3. Retrieved from: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗДО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Марчук О. О.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2922-285X

Мельничук Л. Б.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Пагута Т. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Інституту педагогічної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3165-0949

Ілюк Л. В.

старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, начальник навчальної частини
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3875-3051

У статті здійснено аналіз психологічних і педагогічних аспектів розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти за умов воєнного стану. Мета статті - дослідити психологічно-педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану та окреслити роль соціального середовища, педагогічної діяльності та співпраці з батьками у формуванні пізнавальних процесів, мисленнєвих операцій і розумових дій здобувачів дошкільної освіти. Досліджено розвиток інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку та фактори, що на нього впливають.

Пояснено, що слово «інтелект» означає процес розуміння та пізнання, здатність до навчання, мислення, вирішення проблем і адаптації до нових ситуацій. Інтелект розглядається як загальна розумова здатність, яка проявляється у поведінці дитини в різних умовах. Проаналізовано різні підходи до визначення інтелекту та інтелектуальних здібностей у науковій літературі. Інтелект включає логічне мислення, послідовні дії, систематизацію та узагальнення знань. Встановлено, що розвиток інтелекту залежить від спадковості, природних задатків та роботи мозку. Соціальні фактори, сімейне середовище та умови проживання впливають на формування пізнавальної активності дитини. Освітнє середовище ЗДО забезпечує систематичний вплив педагогічних методів і розвивальних технологій. Емоційний комфорт і відчуття безпеки сприяють концентрації уваги та розвитку мислення і пам'яті. Психолого-педагогічні умови включають безпеку, розвиток пам'яті, логіки та пізнавальних інтересів, організацію пізнавальних ігор та співпрацю з батьками.

Безпечне освітнє середовище включає фізичну безпеку, інструктажі, протоколи та психологічну підтримку. Висновки засвідчують, що інтелект дитини формується через взаємодію природних

здатків, педагогічної діяльності та власної активності. Активна участь дорослих у розвитку інтелекту забезпечує успішну підготовку дитини до навчання в школі.

Ключові слова: інтелектуальні здібності, дошкільна освіта, психолого-педагогічні умови, соціальне середовище, воєнний стан, пізнавальна діяльність.

Marchuk O., Melnychuk L., Paguta T., Ilyuk L. Psychological and pedagogical features of the development of intellectual abilities of preschool learners in preschool institutions under martial law conditions

The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of the development of the intellectual abilities of preschool-aged children in preschool institutions under conditions of martial law. The purpose of the article is to investigate the psychological and pedagogical conditions for the development of the intellectual abilities of preschool children in preschool institutions under martial law and to outline the role of the social environment, pedagogical activities, and cooperation with parents in the formation of cognitive processes, mental operations, and intellectual actions of preschool learners. The development of the intellectual abilities of preschool children and the factors influencing it are examined.

It is explained that the term "intelligence" refers to the process of understanding and cognition, the ability to learn, think, solve problems, and adapt to new situations. Intelligence is considered a general mental ability, which is manifested in a child's behavior under various conditions. Different approaches to defining intelligence and intellectual abilities in the scientific literature are analyzed. Intelligence includes logical thinking, sequential actions, systematization, and generalization of knowledge. It has been established that the development of intelligence depends on heredity, natural predispositions, and brain capacity. Social factors, family environment, and living conditions influence the formation of a child's cognitive activity. The preschool educational environment provides the systematic influence of pedagogical methods and developmental technologies. Emotional comfort and a sense of security promote concentration, thinking, and memory development. The psychological and pedagogical conditions include safety, development of memory, logic, and cognitive interests, organization of educational games, and cooperation with parents.

A safe educational environment includes physical safety, instructions, protocols, and psychological support. The conclusions indicate that a child's intelligence is formed through the interaction of natural abilities, pedagogical activities, and personal activity. Active adult involvement in the development of intelligence ensures successful preparation for school learning.

Keywords: intellectual abilities, preschool education, psychological and pedagogical conditions, social environment, martial law, cognitive activity.

Вступ. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти важливим завданням є всебічне формування особистості дитини, розвиток її інтелектуальних здібностей та пізнавальної діяльності. Незважаючи на складні умови, в яких опинилася українська освіта у зв'язку із російським вторгненням в лютому 2022 року, потрібно працювати над інтенсивним розвитком інтелекту дітей, адже від цього залежить не лише їх подальше навчання в закладах загальної освіти, а й функціонування держави загалом. Сьогодні особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних підходів і методів, спрямованих на активізацію пізнавальної та розумової діяльності дошкільників. Важливу роль у цьому процесі в умовах воєнного стану відіграє створення безпечного, емоційно комфортного освітнього середовища.

Одним із головних завдань дошкільної освіти є розвиток інтелектуальної сфери здо-

бувачів дошкільної освіти та їх ознайомлення із життям українського суспільства. У сучасних документах про освіту зазначено, що «дошкільна освіта - процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти» [4]. В іншому документі акцентовано на необхідності створення в закладі дошкільної освіти безпечного освітнього середовища під час занять із дошкільниками: «Сьогодні надважливо створити всі можливі умови для забезпечення захисту життя та здоров'я дітей, прийняти виклики часу, пов'язані із безпечною ситуацією та війною. Чітке розуміння учасниками освітнього процесу алгоритму дій під час загрози та виникнення надзвичайних ситуацій, допоможе ефективніше впоратися з кризою та зменшити її негативні наслідки» [6].

В умовах воєнного стану, в яких перебуває Україна, розвиток інтелектуальних здібностей здобувачів дошкільної освіти потребує врахування їхнього емоційного стану, підвищеного рівня тривожності та стресу. Психолого-педагогічний супровід має бути спрямований на забезпечення почуття безпеки, стабільності та підтримки, що є передумовою успішної пізнавальної діяльності. Комплексне поєднання психологічної підтримки й педагогічних засобів повинно бути спрямоване на збереження та розвиток інтелектуального потенціалу дошкільників.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові підходи до розуміння здібностей людини, їх соціально-діяльній зумовленості, а також закономірностей формування й розвитку, представлені у працях представників вітчизняної психологічної школи (І. Бех, В. Запорожець, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Павелків І. Пасічник та ін.).

Мета статті – дослідити психолого-педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану та роль соціального середовища, педагогічної діяльності та співпраці з батьками у формуванні пізнавальних процесів, мисленневих операцій і розумових дій здобувачів дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження психолого-педагогічних особливостей розвитку інтелектуальних здібностей здобувачів дошкільної освіти в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану використано комплекс взаємопов'язаних методів наукового пізнання. Аналіз застосовано для вивчення психолого-педагогічної, методичної та наукової літератури з проблеми розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку, а також для з'ясування впливу умов воєнного стану на освітній процес у ЗДО. Синтез дав змогу узагальнити результати опрацьованих джерел і сформувати цілісне бачення психолого-педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку. Порівняння використано для зіставлення особливостей розвитку інтелектуальних здібностей дітей у звичайних умовах та в умовах воєнного стану, а

також для аналізу різних підходів до організації освітнього процесу в ЗДО. Систематизація сприяла впорядкуванню наукових підходів, чинників і педагогічних умов, що впливають на інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку, зокрема в кризових умовах. Узагальнення дозволило сформулювати висновки щодо ефективних шляхів розвитку інтелектуальних здібностей дітей у ЗДО в умовах воєнного стану. Абстрагування використано для виокремлення ключових психолого-педагогічних характеристик інтелектуального розвитку, незалежно від конкретних освітніх ситуацій, що дало змогу визначити універсальні закономірності. Історико-логічний метод застосовано для аналізу еволюції наукових підходів до проблеми розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку та осмислення сучасних трансформацій освітнього процесу в умовах воєнного стану. Застосування зазначених методів забезпечило комплексний підхід до дослідження проблеми та підвищило достовірність отриманих результатів.

Результати та дискусії. Розвиток інтелектуальних здібностей у здобувачів дошкільної освіти є складним багатовимірним процесом, що включає формування мислення, пам'яті, уваги та здатності до вирішення проблем через цілеспрямовану педагогічну діяльність та ігрову взаємодію. Термін «інтелект», походячи від латинського слова *intellectus*, позначає здатність до пізнання та усвідомлення процесів розуміння. За визначеннями сучасних дослідників, «це розумова здатність, яка охоплює здібності до навчання, міркування, вирішення проблем і адаптації до нових ситуацій» [5].

У деяких наукових розвідках поняття інтелект тлумачиться як загальна розумова здатність. Цей термін застосовують як узагальнення поведінкових характеристик, які проявляє дитина в певних умовах, він передбачає її вміння мислити логічно, робити послідовні дії, систематизувати та узагальнювати певний матеріал. Вважаємо за доцільне представити власне визначення поняття інтелектуальні здібності. Так, в «Українському педагогічному словнику» зазначено, що інтелект – «це розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколиш-

ньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати» [2, с. 146]. Дослідниця С. Доценко пояснила, що «під інтелектуальним розвитком розуміють сукупність кількісних і якісних змін, які відбуваються у пізнавальних психічних процесах дитини під впливом середовища проживання і власного досвіду дитини. Ядром інтелектуального розвитку є розумові здібності. Здібності розглядаються як умови успішного опанування та виконання діяльності» [3, с. 43].

Аналіз психологічної та педагогічної літератури із досліджуваної у статті теми дозволив сформулювати таке визначення: розвиток *інтелектуальних здібностей* здобувачів освіти – це цілеспрямований і систематичний процес формування та вдосконалення пізнавальних процесів, мисленнєвих операцій і розумових дій дитини, що відбувається в результаті взаємодії з соціальним середовищем, організованою педагогічною діяльністю та власної активності. Зазначимо, що розвиток інтелектуальних здібностей дитини значною мірою залежить від її природних задатків, спадковості, можливостей мозку. Варто акцентувати на тому, що інтелект залежить і від соціальних факторів, умов, в яких проживає дитина, активної діяльності, її життєвого досвіду (табл. 1).

Виокремимо певні психолого-педагогічні умови в ЗДО, які сприяють розвитку інтелек-

туальних здібностей дитини в умовах українсько-російського протистояння: а) створення безпеки для життя та виховання здобувачів дошкільної освіти під час інтелектуальної діяльності; б) розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення та пізнавальних інтересів дитини; в) організація пізнавальних ігор під час перебування останніх в укриттях; г) співпраця із батьками щодо розвитку інтелектуальних здібностей здобувачів освіти в умовах воєнного стану.

Кожний віковий етап розвитку дитини характеризується специфічними проявами інтелекту. Про рівень сформованості інтелектуальних здібностей дошкільника свідчить його здатність здійснювати різноманітні пізнавальні дії, зокрема запам'ятовувати інформацію (предмети, тексти, зображення) та знаходити творчі, нестандартні шляхи розв'язання проблемних ситуацій.

В умовах воєнного стану розвиток інтелекту дитини в закладі дошкільної освіти безпосередньо пов'язаний зі створенням відчуття захищеності та психологічної безпеки. Насамперед, у ЗДО необхідно сформулювати для дитини стабільне й передбачуване середовище, у якому вона почуватиметься спокійно та впевнено. Почуття безпеки знижує рівень тривожності й страху, що дозволяє дитині зосереджувати увагу на пізнавальній діяльності. За умови емоційного комфорту активізуються такі психічні процеси, як мислення, пам'ять та уява. Важливу роль відіграє доброзичливе ставлення педагогів, їхня підтримка

Таблиця 1

Залежність інтелекту дитини від соціальних факторів та умов проживання

№	Фактор	Характеристика
1	Спадковість	визначає природні задатки та потенційні можливості інтелектуального розвитку дитини, створює основу, на якій у подальшому вибудовується вплив середовища й виховання.
2	Сімейне середовище	формує перші уявлення дитини про світ, стиль мислення та ставлення до пізнання, емоційна підтримка батьків і стимулювальне спілкування сприяють активному розвитку інтелекту.
3	Освітнє середовище закладу дошкільної освіти	забезпечує систематичний вплив педагогічних методів і розвивальних технологій, якісно організована освітня діяльність активізує пізнавальні процеси дитини
4	Емоційно-психологічний стан	впливає на здатність дитини зосереджуватися, запам'ятовувати та мислити, відчуття безпеки й емоційного комфорту підвищує пізнавальну активність
5	Пізнавальна активність та ігрова діяльність	стимулює розвиток мислення через дослідження, експерименти та творчість. Саме в грі дитина найефективніше засвоює нові знання й уміння.

та чітке дотримання режимних моментів. У ході психолого-педагогічного супроводу необхідно забезпечити фізичну безпеку дітей, зокрема організацію укриттів і дотримання правил поведінки під час повітряних тривог, адже лише в безпечному освітньому середовищі можливий повноцінний інтелектуальний розвиток дошкільника навіть у складних умовах воєнного часу. Сучасні дослідники загалом виокремили такі компоненти безпечного освітнього середовища: «нормативно-правова база, що регулює питання безпеки життєдіяльності; безпечний фізичний простір для перебування вихованців та працівників; облаштування безпечного укриття у закладі освіти; інформування, інструктажі, протоколи безпеки, алгоритми дій в надзвичайних ситуаціях з дітьми та працівниками; навчання працівників ЗДО наданню першої долікарської допомоги; психологічна підтримка усіх учасників освітнього процесу; комунікація та партнерство з батьками» [1, с. 199].

Розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення та пізнавальних інтересів дитини в закладі дошкільної освіти здійснюється через цілеспрямовану та системну роботу вихователів. У процесі освітньої діяльності діти виконують різноманітні завдання, спрямовані на зосередження уваги та осмислення навчального матеріалу. Важливе місце займають вправи на запам'ятовування віршів, текстів, послідовностей дій і понять, що сприяє розвитку пам'яті. Для формування логічного мислення вихованці розв'язують загадки, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки та роблять узагальнення. Пізнавальні інтереси розширюються завдяки проведенню дослідів і спостережень, під час яких діти аналізують результати та роблять висновки, вихователі приділяють значну увагу елементарним обчисленням, порівнянню величин і кількості.

Організація пізнавальних ігор під час перебування дітей в укриттях повинна бути максимально продуманою, щоб поєднати розвиток інтелекту та емоційне заспокоєння. По-перше, вихователь повинен створити спокійну атмосферу: м'який голос, впевнене керівництво та чіткі інструкції допомагають дитині відчувати безпеку. Працівники ЗДО підбирають прості, логічні та творчі ігри, які не потре-

бують великого руху, наприклад, загадки, ребуси, асоціативні вправи, складання схем чи послідовностей, розв'язування головоломок, навчальні вікторини. Під час інтелектуальної гри важливо забезпечити доступність матеріалів (картки, ілюстрації, фішки) так, щоб дитина могла легко брати участь, не відчуючи небезпеки чи хаосу. Вихователь підтримує емоційний контакт, заохочує спроби дітей і відзначає успіхи, що зміцнює почуття захищеності, а поступовість і короткі етапи гри допомагають утримувати увагу та уникати перевантаження. Інтелектуальні вправи стимулюють пам'ять, логіку, мислення й пізнавальний інтерес навіть у стресових умовах. Під час перебування в укритті дитина повинна відчувати, що її потреби та безпека поважаються, їй ніщо не загрожує.

Інтелектуальні здібності здобувачів дошкільної освіти в ЗДО та в родинному колі розвиваються у процесі активної розумової діяльності, яка передбачає цілеспрямований та систематичний процес переробки певної інформації. Українські вчені зазначають, що «Тільки об'єднавши свої зусилля, батьки і вихователі можуть забезпечити дитині подвійний захист, емоційний комфорт, цікаву, змістовну життя вдома і в дитячому саду, допоможуть розвитку його основних здібностей, вміння спілкуватися з однолітками і забезпечать підготовку до школи» [7].

Співпраця ЗДО з батьками в умовах воєнного стану спрямована на створення цілісного освітнього простору, де розвиток інтелекту дитини підтримується як у закладі, так і вдома. Батьки можуть організовувати короткі спільні заняття, обговорювати прочитані книги або відео, ставити прості питання для розвитку мислення та уваги. Важливо заохочувати дітей до самостійного дослідження, наприклад, пошуку відповідей у енциклопедіях або складання невеликих схем і послідовностей.

Висновки. Інтелект дитини це специфічна форма організації її індивідуального пізнавального досвіду, що забезпечує можливість ефективного сприйняття та розуміння навколишнього світу. В умовах воєнного стану в закладі дошкільної освіти потрібно створити належні психолого-педагогічні умови для всебічного

розвитку інтелекту дитини. Однією з основних умов є створення безпечного середовища, що забезпечує фізичний захист і емоційний комфорт дітей. Значну роль відіграє системна робота вихователів над розвитком пам'яті, уваги, логічного мислення та пізнавальних інтересів. Особливо вагомими є пізнавальні ігри під час перебування дітей в укриттях, що поєднують навчання і підтримку психологічної

стабільності. Сьогодні важливою є активна співпраця ЗДО з батьками, яка забезпечує послідовний розвиток інтелектуальних здібностей дитини як вдома, так і в освітньому закладі. До розвитку інтелектуальних здібностей дітей повинні активно долучатися дорослі (батьки, родичі та вихователі), що в подальшому буде запорукою їх успішного навчання в закладі початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Гагаріна Н. Безпечне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти: важливі аспекти в організації та збереженні здоров'я дошкільників. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 217. С. 195–201.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Доценко С. Розвиток інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами STEM-освіти. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2023. Issue 52. P. 43–50.
4. Про дошкільну освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 12.01.2026).
5. Інтелект. Вікіпедія : вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтелект> (дата звернення: 13.01.2026).
6. Про організацію безпечного освітнього середовища. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/89460/> (дата звернення: 13.01.2026).
7. Співпраця вихователя ЗДО та батьків. Етапи роботи. URL: <https://vseosvita.ua/library/konsultacia-spiivpraca-vihovatelya-dnz-ta-batkiv-etapi-roboti-427684.html> (дата звернення: 19.01.2026).
8. Ярушак М., Клим М. Саморозвиток дітей молодшого шкільного віку як педагогічна проблема. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19, т. 2. С. 154–157.

References

1. Naharina, N. (2025). Bezpechne osvitnie seredovyshe v zakladi doshkilnoi osvity: vazhlyvi aspekty v orhanizatsii ta zberezheni zdorovia doshkilnykiv [Safe educational environment in preschool education institutions: important aspects of organization and health preservation of preschoolers]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences, 217*, 195–201. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
3. Dotsenko, S. (2023). Rozvytok intelektualnykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku zasobamy STEM-osvity [Development of intellectual abilities of preschool children by means of STEM education]. *Scientific Notes of the Pedagogical Department, 52*, 43–50. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro doshkilnu osvitu” [Law of Ukraine “On Preschool Education”]. (n.d.). Retrieved January 12, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>. [in Ukrainian].
5. Intellect [Intelligence]. (n.d.). Wikipedia. Retrieved January 13, 2026, from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтелект>. [in Ukrainian].
6. Pro orhanizatsiiu bezpechnoho osvitnoho seredovyshecha [On the organization of a safe educational environment]. (n.d.). Retrieved January 13, 2026, from <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/89460/>. [in Ukrainian].
7. Spivpratsia vykhovatelya ZDO ta batkiv. Etapy roboty [Cooperation of preschool teachers and parents. Stages of work]. (n.d.). Retrieved January 19, 2026, from <https://vseosvita.ua/library/konsultacia-spiivpraca-vihovatelya-dnz-ta-batkiv-etapi-roboti-427684.html>. [in Ukrainian].
8. Yarushak, M., & Klym, M. (2019). Samorozvytok ditei molodshoho shkilnoho viku yak pedahohichna problema [Self-development of primary school children as a pedagogical problem]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 19(2)*, 154–157. [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: 15.05.2026

МОДЕЛЬ 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 розкриває методологію проєктування структурно-функційної моделі формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти. Проєктована модель складається з чотирьох блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-методичного та діагностично-результативного. Аналіз нормативних документів правничої освіти, наукової педагогічної, юридичної літератури щодо моделювання процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти дозволили визначити складники репрезентованої моделі: мету, завдання і соціальне замовлення, теоретико-методологічні засади, наукові підходи, дидактичні принципи, зміст, форми і методи, технології, організаційно-педагогічні умови, функції професійного саморозвитку, компоненти, критерії, рівні.

В основі складної архітектури авторської моделі ми розглядаємо теоретико-методологічні засади міждисциплінарного, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, технологічного наукових підходів. Цілі, завдання і принципи реалізації цієї ієрархії зумовлені сучасними науковими вітчизняними і зарубіжними здобутками у галузі юридичної освіти, поширеною правничою практикою, розробленою авторською концепцією підготовки майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.

Умови впровадження авторської моделі передбачають розроблення вибіркового курсів професійного спрямування: «Інформаційні системи і технології в правничій освіті», «Технології професійного саморозвитку особистості юриста», в яких інтегровано можливості застосування технологій неформальної освіти (тренінги, семінари, майстер-класи, вебінари та онлайн-курси неурядових організацій, приватних провайдерів, юридичні клініки, симуляції судових процесів, муткортти, судові дебати он-лайн магістратури, юридичне портфоліо). Етапи реалізації авторської моделі: орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний забезпечують логічну послідовність формування загальних і фахових компетентностей та гнучких навичок майбутніх юристів в закладах вищої освіти, усвідомлення потреби професійного саморозвитку засобами неформальної освіти, становлення індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, формування здатності оцінки і самооцінки набутого досвіду, залучення до самостійної та науково-дослідної роботи.

Ключові слова: педагогічне моделювання, професійний саморозвиток, майбутні юристи, складники моделі, юридична освіта, неформальна освіта.

Matkovskiy A. O. Model of forming the readiness of future lawyers for professional self-development through non-formal education

The content of the article reveals the methodology for designing a structural and functional model of the formation of a future lawyer's readiness for professional self-development by means of informal education. The designed model consists of four blocks: target, theoretical and methodological, organizational and methodological, and diagnostic and effective. Analysis of regulatory documents of legal education, scientific pedagogical, legal literature on modeling the process of forming a future lawyer's readiness for professional self-development by means of informal education allowed us to determine the components of the represented model: goal, task and social order, theoretical and methodological foundations, scientific approaches, didactic principles, content, forms and methods, technologies, organizational and pedagogical conditions, functions of professional self-development, components, criteria, levels.

At the heart of the complex architecture of the author's model, we consider the theoretical and methodological foundations of interdisciplinary, systemic, personally oriented, axiological, competency-based, acmeological, activity-based, technological scientific approaches. The goals, objectives and principles of implementing

this hierarchy are determined by modern scientific domestic and foreign achievements in the field of legal education, widespread legal practice, developed by the author's concept of preparing a future lawyer for professional self-development by means of informal education.

The conditions for implementing the author's model include the development of selective courses of professional orientation: "Information Systems and Technologies in Legal Education", "Technologies of Professional Self-Development of the Personality of a Lawyer", which integrate the possibilities of applying informal education technologies (trainings, seminars, master classes, webinars and online courses of non-governmental organizations, private providers, legal clinics, trial simulations, moot courts, online magistracy court debates, legal portfolio). The stages of implementing the author's model: orientational and motivational, activity and evaluative and reflective provide a logical sequence of forming general and professional competencies and flexible skills of future lawyers in higher education institutions, awareness of the need for professional self-development through informal education, formation of an individual style of future professional activity, formation of the ability to evaluate and self-evaluate the acquired experience, involvement in independent and research work.

Keywords: *pedagogical modeling, professional self-development, future lawyers, components of the model, legal education, informal education.*

Вступ. Актуальність, багатогранність проблеми формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти у сучасних умовах переконує в необхідності педагогічного моделювання цього складного багатоаспектного процесу. Сучасна міждисциплінарна, особистісно орієнтована парадигма професійної освіти характеризується використанням особливого напрямку науки – моделювання та проектування процесів педагогічної реальності, центральним суб'єктом якої є особистість здобувача освіти. З метою узагальнення та систематизації уявлень та знань про особистість, специфіку її освітньої діяльності, розвитку й саморозвитку та для подальшої модернізації теоретичних засад педагогічної науки, використовується метод педагогічного моделювання. Конструювання моделі формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти полягає у розкритті цілісності педагогічних об'єктів, виявленні різних типів зв'язків та їх об'єднанні їх у цілісну систему.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових досліджень О. Конуп, І. Марчук, В. Рижикова, Т. Трегубенка у галузі підготовки майбутніх юристів акцентує увагу на багаторівневості цієї складної ієрархічної системи. Моделювання як важливий метод педагогічного процесу розглядається у працях О. Антонової, О. Дубасенюк, Л. Вішнікіної, Н. Кузьміної, І. Осадченко, О. Семенової. Проблема організації підготовки фахівців, зокрема майбутніх юристів у вищій школі присвятили нау-

кові праці відомі вчені, як: В. Андрущенко, М. Головатий, М. Євтух, В. Журавський, В. Кремень, В. Коваленко, І. Мороз, С. Майборода та інші. Проте особливості використання неформальної освіти у процесі професійного саморозвитку майбутніх юристів вивчені ще недостатньо, що обумовило проблематику наукового пошуку.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження нами використано науково-теоретичні методи та методики дослідження – аналіз і синтез нормативних, педагогічних, юридичних джерел, інтернет-ресурсів за проблематикою моделювання педагогічних процесів професійної підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти засобами неформальної освіти; індукцію і дедукцію для формування наукового тезаурусу і концептуальних засад досліджуваної проблеми; компаративний аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду для окреслення тенденцій професійного саморозвитку майбутніх юристів; класифікацію і порівняння для визначення і структурування основних блоків авторської моделі; методи моделювання і проектування для розроблення складників, критеріїв і рівнів готовності та елементів структурно-функційної моделі формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.

Результати та дискусії. Наукові джерела репрезентують чимало підходів до окреслення категорії педагогічного моделювання. І. Осадченко вважає, що ця категорія є «вищою

і особливою формою наочності, засобом упорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність того явища, яке вивчається» [3].

На сторінках словника української мови знаходимо пояснення, що модель – (від лат. *modus* – міра) у загальному розумінні аналог – графік, схема, аналогова структура певного об'єкта, оригіналу, фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень. Модель – це предметна, знакова чи мисленнєва уявна система, що відтворює, імітує або відображає визначальні характеристики, принципи внутрішньої організації, або функціонування властивостей чи ознак об'єкта пізнання. Моделювання виступає ефективним способом наукового дослідження при максимально чіткому визначенні їх подібності та відмінності теоретичними засобами, які можуть визначати припустимі межі спрощень, абстрагувань, ідеалізацій. Посідаючи істотне місце у потужному арсеналі наукових засобів, виконуючи описову, пояснювальну та евристичну функції модель відіграє важливу роль у дослідженні різноманітних складових феноменів реальної дійсності [4].

Вітчизняний вчений В. Шинкарук визначає моделювання як науковий метод непрямого, опосередкованого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне без дослідження їхніх моделей предметних знакових чи мислених систем, що відповідно відображають імітують певні властивості, характеристики, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування оригіналів. Процес моделювання відзначається складною структурою і включає такі основні етапи: постановка проблеми, побудова моделі, її дослідження, екстраполяція отриманих даних на оригінал [6].

Ми погоджуємося з думкою Л. Вішнікіної про те, що педагогічне моделювання полягає у дослідженні та відтворенні структури багатofакторного явища через «штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму» [1], безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Сутність педагогічного моделювання розкривається як

відображення характеристик існуючої педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, «аналозі певного фрагмента соціальної реальності», який і є педагогічною моделлю. Науково-обґрунтована модель певного процесу покликана відтворювати не лише його статику, а й динаміку, дозволяє прогнозувати його розвиток та майбутній позитивний результат.

Як стверджує О. Дубасенюк, «методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделей. Методологія аналізу розвитку педагогічної освіти має базуватися на пріоритеті свободи вибору педагогом та студентом засобів моделювання з урахуванням особистісних властивостей, відмінностей у наукових традиціях під час вибору як моделей, так і форм організації педагогічного процесу. Особливістю моделювання педагогічної освіти є те, що модель майбутнього стану невизначена, багатогранна та змінюється на шляху досягнення мети» [2]. Стосовно предмету нашого дослідження, вважаємо за необхідне розробити структурно-функційну модель, яка відтворюватиме сутність і внутрішню структурну організацію процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти. До конструювання авторської моделі ми плануємо підходити з позицій системного підходу.

Проектована структурно-функційна модель процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти є динамічною системою, яка у наочному вигляді відображає досліджуване явище, орієнтована на конструювання інноваційного продукту. Авторську модель ми розглядаємо як систему взаємопов'язаних елементів: цілей, методологічних підходів, дидактичних принципів, структурних та функційних складників, змісту, форм, методів, результату, а також критеріїв та показників рівнів сформованості готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.

Аналізуючи теоретико-методологічні засади конструювання структурно-функційної

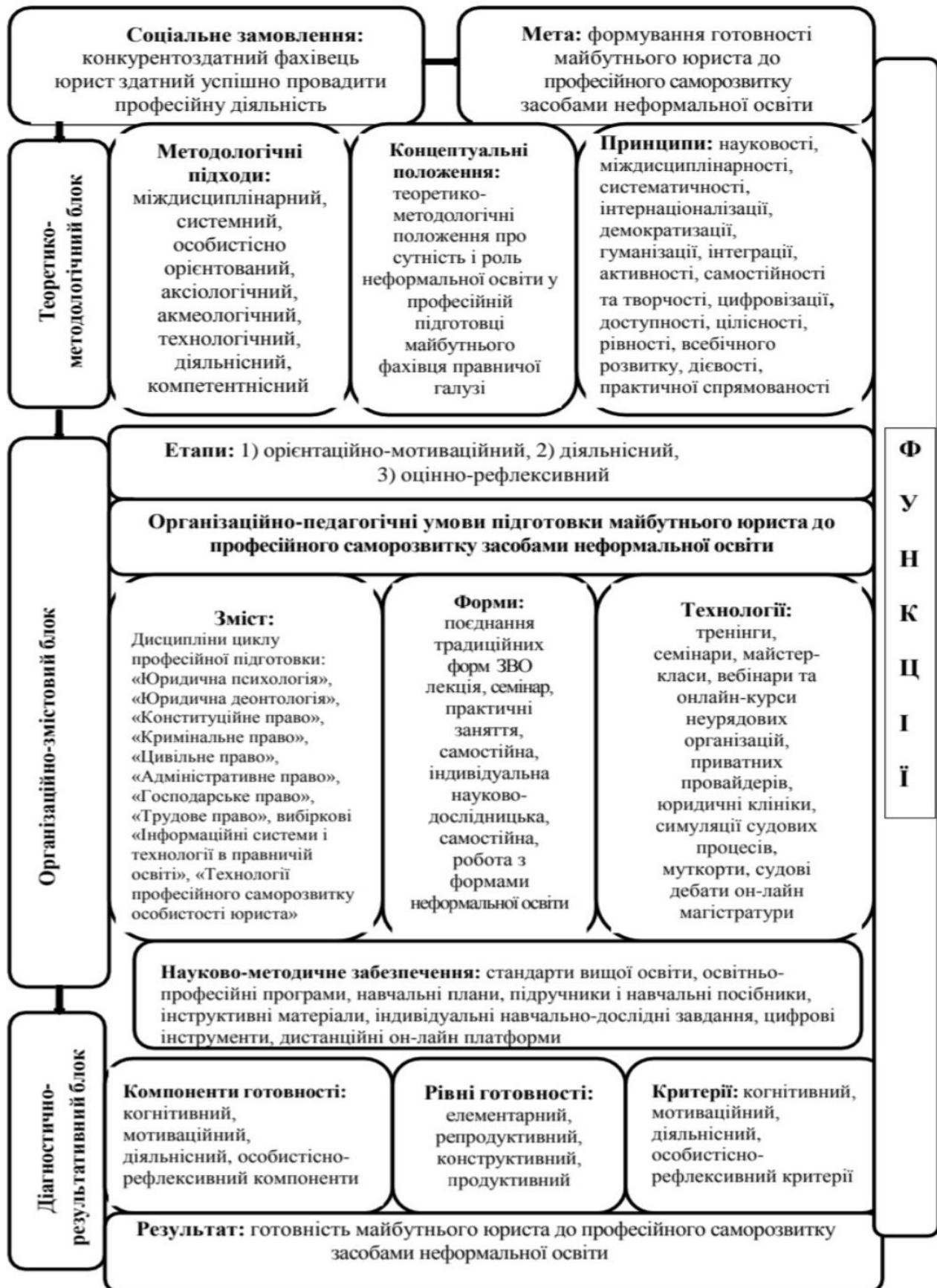


Рис. 1. Структурно-функційна модель процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти

моделі процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти ми спиралися на пріоритетні загальнонаукові підходи. Теоретико-методологічним підґрунтям побудови ефективної моделі ми розглядаємо положення: міждисциплінарного, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, технологічного наукових підходів.

Процес формування професійної підготовки студентів юридичних факультетів засобами неформальної освіти на усіх ступенях вищої освіти базується на врахуванні принципів: загальнодидактичних, юридичної освіти та професійно-орієнтованих, що розкривають значення самоосвіти у структурі фахової діяльності майбутніх правників, які розкриваються у змісті концепції професійної підготовки майбутніх юристів засобами неформальної освіти.

Спроектвана модель процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти (рис. 1) складається з блоків: цільового (реалізує соціальне замовлення та мету професійної підготовки майбутніх юристів до самоосвітньої діяльності засобами неформальної освіти); теоретико-методологічного (ґрунтується на сучасних науково-методологічних підходах, концептуальних положеннях просутність і роль неформальної освіти та дидактичних принципах професійної підготовки майбутніх юристів); організаційно-методичного (включає орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний етапи реалізації моделі, формування освітнього середовища закладу вищої освіти як сукупності організаційно-педагогічних умов, науково-методичне забезпечення, предметну специфіку процесу професійної підготовки, зміст, форми, методи, засоби, інноваційні технології); діагностично-результативного (характеризує структурні компоненти, рівні та критерії сформованості готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку).

Нами визначено етапи реалізації моделі: орієнтаційно-мотиваційний, діяльнісний та оцінно-рефлексивний.

Перший етап – орієнтаційно-мотиваційний (I-II курс). Його мета реалізовується через формування позитивної мотивації майбутнього юриста до опанування обраної професії, адаптацію до умов навчання у середовищі закладу вищої освіти, становлення системи загальних та спеціальних компетентностей та гнучких навичок, усвідомлення потреби професійного саморозвитку і самовдосконалення засобами неформальної освіти.

Мета орієнтаційно-мотиваційного етапу реалізовувалася шляхом конкретизування цілей і завдань професійної підготовки майбутніх юристів, розвитку професійної мотивації та особистісних якостей фахівця правничої галузі, спрямованості студентів на здобуття системи фахових знань і практичних умінь, інтересу до обраної спеціальності під час вивчення дисциплін циклу загальної підготовки: «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» та окремих курсів циклу професійної підготовки: «Юридична психологія», «Юридична деонтологія».

Другий етап – діяльнісний (III-IV курс). Мета означеного етапу полягає у формуванні в майбутніх юристів уміння реалізації мети, завдань та функцій правничої діяльності. Для реалізації мети забезпечено оптимальне поєднання теоретичної і практичної складових підготовки студентів спеціальності D8 «Право» до фахової діяльності, набуття ними загальних, спеціальних компетентностей під час проведення аудиторних занять з обов'язкових дисциплін: «Конституційне право», «Кримінальне право», «Цивільне право», «Адміністративне право», «Господарське право», «Трудове право», «Екологічне право» та ін. Таким чином забезпечено умови реалізації мети діяльнісного етапу: інтегровано професійно-правничу формальну і неформальну, теоретичну та практичну складові підготовки майбутнього юриста, здійснено її моніторинг; упроваджено активне використання інтенсивних, контекстних, інтегративних дидактичних технологій, створено практикоорієнтований контекст навчання сту-

дентів, оптимізовано самостійну і науково-дослідну роботу.

Третій етап – оцінно-рефлексивний (V курс). Має на меті розвиток здатності до рефлексії досвіду фахової діяльності майбутнього юриста, удосконалення загальних і спеціальних компетентностей шляхом подальшого професійного саморозвитку засобами неформальної освіти. Окреслену мету реалізовано шляхом стабілізації і корекції сформованих результатів навчання студентів спеціальності D8 «Право», становлення індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, формування здатності оцінки і самооцінки набутого фахового досвіду, залучення до самостійної та науково-дослідної роботи. Забезпечено умови реалізації мети оцінно-рефлексивного етапу: розроблено вибіркові курси професійного спрямування: «Інформаційні системи і технології в правничій освіті», «Технології професійного саморозвитку особистості юриста», в яких інтегровано можливості застосування технологій неформальної освіти (тренінги, семінари, майстер-класи, вебінари та онлайн-курси неурядових організацій, приватних провайдерів, юридичні клініки, симуляції судових процесів, муткорти, судові дебати он-лайн магістратури, юридичне портфоліо).

Висновки. Отож, аналіз нормативних документів, наукової педагогічної, юридич-

ної літератури щодо моделювання процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти; визначення мети, теоретико-методологічних підходів, дидактичних принципів, змісту, форм і методів, технологій, виокремлення функцій професійної підготовки, окреслення компонентів, критеріїв, рівнів означеної готовності визначили архітектуру авторської структурно-функційної моделі. Розроблена авторська модель, на нашу думку, забезпечуватиме професійну підготовку компетентного і конкурентоспроможного юриста-професіонала, здатного творчо застосовувати здобуті компетентності у галузі правничої освіти, використовувати у своїй практичній діяльності сучасний зміст, педагогічні прийоми, методи, інноваційні технології; стимулюватиме професійні інтереси і розвиватиме навички рефлексивно-ціннісного ставлення до взаємодії у юридичній практиці.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні методичних засад процесу формування готовності майбутнього юриста до професійного саморозвитку засобами неформальної освіти. Вони включатимуть науково-методичне забезпечення проєктованого педагогічного процесу, авторські вибіркові курси, он-лайн платформи неформальної освіти юристів.

Список використаних джерел

1. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проєктування освітніх процесів. Імідж сучасного педагога. № 7–8 (86-87). 2008. С. 80.
2. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Вітвицька С. С., Вознюк О. С., Сидорчук Н. Г., Спірін О. М., Якса Н. В. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2008. С. 11.
3. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». Збірник наукових праць УДПУ ім. Павла Тичини. 2010. С. 219.
4. Словник української мови: в 11 т. Т. 6. /за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. 830 с. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%BF%D1%96
5. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 Право, спеціальності 081 Право. Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 р. № 644. URL: <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>
6. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис. 2002. С. 392.

References

1. Vishnikina, L. P. (2008). Pedagogichne modeliuвання yak osnova proektuvannya osvitynikh protsesiv. [Pedagogical modeling as a basis for designing educational processes. Imidzh suchasnoho pedahoha] 7–8 (86-87). 80. [in Ukrainian].

2. Dubaseniuk, O. A., Antonova, O. Ye., Vitvytska, S. S., Vozniuk, O. S., Sydorчук, N. H., Spirin, O. M., Yaksa, N. V. (2018). Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovy poshuky ta zdobutky. Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: monohrafiia. [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements. Professional pedagogical education: modern conceptual models and development trends: monograph] Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 11. [in Ukrainian].
3. Osadchenko, I. (2010) Terminolohichniy analiz dydaktychnykh katehorii: "systema", "vyd", "typ", "model", "tekhnohohiia". [Terminological analysis of didactic categories: "system", "species", "type", "model", "technology"] Zbirnyk naukovykh prats UDPU im. Pavla Tychyny. 219. [in Ukrainian].
4. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11t.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 (access date: 30.04.2026). [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 08 Pravo, spetsialnosti 081 Pravo. (2022). [Standard of higher education of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 08 Law, specialties 081 Law]. 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].
6. Shynkaruk, V. I. (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical Encyclopedic Dictionary] Kyiv: Abrys. 392. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТОХАСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

Месарош Л. В.

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
ORCID ID: 0000-0002-5073-8260

Дзямко В. Й.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
ORCID ID: 0000-0001-6627-2015

У статті науково обґрунтовано методичні засади формування стохастичної компетентності студентів закладу вищої освіти у процесі розв'язування прикладних задач. Уточнено зміст поняття «стохастична компетентність» та визначено її роль у структурі підготовки сучасного фахівця. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових методів: систематизацію та аналіз наукових джерел для встановлення стану розроблення проблеми; синтез та порівняння – для оновлення змісту освітніх програм; узагальнення – для визначення очікуваних результатів навчання. З'ясовано, що саме формування стохастичної компетентностей відіграє важливу роль в освітньому процесі, оскільки сприяє розв'язанню завдання з формування у здобувачів освіти узагальнених поглядів на об'єктивний світ, а також місце людини в ньому, готовність до майбутнього життя. Доведено, що використання стохастичних задач є вагомим чинником розвитку таких якостей мислення, як гнучкість, критичність, глибина та адаптивність, що дає змогу майбутнім фахівцям ефективно діяти в умовах невизначеності. Висвітлено переваги використання типових задач із фізики та математики, а також запропоновано такі задачі, рівень складності яких відповідає когнітивним можливостям здобувачів вищої освіти, передбачають зрозумілість та поступовість у вивченні навчального матеріалу, та принципи науковості, системності та доступності.

Експериментально перевірено технологію формування стохастичних уявлень, що базується на використанні активних методів та засобів навчання. З'ясовано, що внаслідок оптимального використання стохастичних задач підвищується рівень професійної готовності студентів до аналізу ризиків та прийняття обґрунтованих рішень.

Ключові слова: стохастична компетентність, вища освіта, методи навчання, стохастичні задачі, ймовірнісне мислення, фізика, математика.

Mesarosh L. V., Dzyamko V. Y. Methodological basis for developing students' stochastic competence in the process of solving problems

The article scientifically substantiates the methodological foundations for developing the stochastic competence of higher education students in the process of solving applied problems. It clarifies the meaning of the concept of «stochastic competence» and defines its role in the structure of training modern specialists. To solve the set tasks, a set of general scientific methods was used: systematization and analysis of scientific sources to establish the state of development of the problem; synthesis and comparison to update the content of educational programs; generalization to determine the expected learning outcomes. It has been established that the formation of stochastic competencies plays an important role in the educational process, as it contributes to the formation of generalized views of the objective world and the place of man in it, as well as readiness for future life. It has been proven that the use of stochastic problems is an important factor in the development of such thinking skills as flexibility, criticality, depth, and adaptability, which allows future specialists to act effectively in conditions of uncertainty. The advantages of using typical problems in physics and mathematics are highlighted, and problems are proposed whose level of complexity corresponds to the cognitive abilities of higher education students, ensuring comprehensibility and gradual progression in the study of educational material, as well as the principles of scientificity, systematicity, and accessibility.

The technology for forming stochastic representations based on the use of active teaching methods and tools has been experimentally tested. It has been found that the optimal use of stochastic problems increases the level of students' professional readiness to analyze risks and make informed decisions.

Keywords: *stochastic competence, higher education, teaching methods, stochastic tasks, probabilistic thinking, physics, mathematics.*

Вступ. Реформування освіти в Україні кардинально змінює зміст і структуру освіти. Така перебудова системи освіти є актуальною, оскільки вона застаріла, не здатна готувати людей до нових викликів XXI ст. Згідно з автором [11], зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають від його членів ефективного вирішення проблем, більшість з яких має стохастичну природу. Сьогодні весь цикл природничих і соціально-економічних наук ґрунтується і розвивається на основі ймовірнісних законів, і без відповідної підготовки неможливе адекватне сприйняття та правильна інтерпретація соціальної, політичної інформації. У сучасному світі, що постійно змінюється, велика кількість людей зустрічається у житті з проблемами, які здебільшого пов'язані з аналізом впливу випадкових чинників і вимагають прийняття рішень у ситуаціях, що мають ймовірнісну основу [12].

В умовах сучасної дійсності стають актуальними такі якості мислення, як гнучкість, критичність, глибина, адаптивність, динамізм, здатність діяти в умовах конкуренції і ситуаціях невизначеності. Людині необхідний стиль мислення, який деякі дослідники називають «ймовірнісно-статистичним». Таке мислення передбачає руйнування багатьох стереотипів, наприклад відмову від переваги строго детермінованої поведінки, що виключає варіативність, відмову від негативного ставлення до випадкового [8].

Актуальною проблемою сучасної освіти та соціуму загалом є необхідність оперативного адаптування до динамічних суспільних трансформацій. Цей процес зумовлює потребу у формуванні здатності індивіда до стратегічного орієнтування в умовах невизначеності, критичного оцінювання ризиків та верифікації найбільш ефективних шляхів розв'язання комплексних завдань. Ефективне долавання викликів сьогодення можливе лише за умови наявності цілісної, сформованої особистості.

Методи та методики досліджень. Мета навчання стохастики була сформульована ще Б. В. Гнеденко і полягає в ідейному збагаченні курсу математики і підсиленні його розвиваючого та прикладного потенціалу, формуванні стохастичного мислення. Йому вдалося поєднати математичну строгість із чудовим стилем викладу, спрямованим на формування ймовірнісної інтуїції [2].

Теоретико-методичне підґрунтя розв'язання проблеми навчання елементів стохастики та розвитку ймовірнісно-статистичного мислення вивчалося відомими математиками, психологами і педагогами. Зокрема, у науковій літературі висвітлено такі ключові аспекти: психологічні концепції стохастичного мислення: механізми формування стохастичних уявлень, методичні особливості навчання основ теорії ймовірностей та математичної статистики. Зокрема, у статті А. О. Розуменко та А. М. Розуменко [8] автори висвітлюють методичний інструментарій для формування стохастичних уявлень у навчальному процесі, підкреслюють значення прикладних задач для реалізації практичної спрямованості математичної освіти та розвитку ймовірнісного мислення. У статті В. Й. Дзямко та Л. В. Месарош [3] обґрунтовано формування стохастичної компетентності через інтеграцію з фізикою, біологією та економікою, трактуючи її як здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Методичний підхід автори акцентують на використанні реальних стохастичних даних для підвищення практичної значущості навчання.

Основним завданням було здійснення аналізу змісту відповідних освітніх програм із погляду виявлення напрямів та методів формування стохастичної компетентності. Було використано загальні методи наукового дослідження (систематизацію, класифікацію, синтез, аналіз, узагальнення та порівняння) для встановлення рівня досліджень даної проблематики, змісту освітньої програми, очіку-

ваних результатів навчання під час використання певного типу задач.

Мета та завдання полягають в обґрунтуванні методичних засад формування стохастичної компетентності студентів у процесі розв'язування задач. Структурні компоненти стохастичної компетентності здобувачів освіти передбачають наявність знань, умінь та особистих вольових якостей, а також принципів науковості, системності та доступності.

Результати. Стрімкий розвиток інформаційних технологій та засобів штучного інтелекту впливає на результативність прогнозування процесів, тому важливим залишається вибір методів стохастичного аналізу, які дають змогу провести якісну оцінку з урахуванням сучасних викликів [10]. Оскільки освіта повинна відповідати інтересам і потребам суспільства, одним із завдань освіти є професійна підготовка фахівців, які задовольняють його (суспільства) потребам. Зміна вимог суспільства до фахівців спричиняє зміну цілей вищої освіти. Спрямованість на формування знань, умінь і навичок з окремих дисциплін поступається місцем формуванню професійного менталітету майбутніх фахівців [12].

Стохастика – одна з тих навчальних дисциплін, яка значною мірою сприяє розв'язанню завдання з формування у здобувачів освіти узагальнених поглядів на об'єктивний світ, а також місце людини в ньому, готовність до майбутнього життя. Отже, щоб бути успішним у сучасному, достатньо складному і мінливому світі, кожен повинен оволодіти певними прийомами математичної діяльності й навичками розв'язування прикладних задач [13]. Стохастичні знання необхідні кожному. Вони сприяють розвитку особистості, удосконаленню комунікативних навичок, умінню орієнтуватися в суспільних процесах. Життєві стохастичні знання – знання про світ випадкового, про закономірності в ньому або їх відсутності, отримані до навчання стохастики в процесі індивідуальної життєдіяльності [14].

Нині потрібні фахівці й просто громадяни, які володіють широкими за обсягом і глибокими за змістом знаннями та вміннями, здатні застосовувати їх у нетипових ситуаціях і водночас прагнуть до критичного осмислення буття, тобто є всебічно компе-

тентними у сфері своєї професійної діяльності та суспільного життя [7]. Ознайомлення здобувачів освіти з елементами стохастики відкриває широкі можливості для ілюстрації значущості математики у розв'язанні прикладних задач. Володіння азами комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики дає змогу вивчати різні процеси, показувати відому універсальність математичних методів, демонструвати основні етапи розв'язання прикладних задач засобами стохастики. Вивчення елементів стохастики сприяє усвідомленню того, що багато законів природи і суспільства мають імовірнісний характер, реальні явища і процеси описуються ймовірнісними моделями. Важливо сформувати правильне уявлення про теорію ймовірностей як науку, дотримуючись принципу науковості, розширити знання про математичні моделі та навчити будувати ймовірнісні моделі стохастичних експериментів. Саме моделювання, побудову й дослідження різноманітних моделей уважають потужним засобом вивчення природи та методом пізнання дійсності [1].

Однією з важливих предметних компетентностей є стохастична, оскільки більшість процесів і явищ має випадковий характер і може відбуватися з тією чи іншою ймовірністю. Стохастична компетентність – це здатність бачити та застосовувати стохастичну (теорію ймовірностей і математичну статистику) в реальному житті, розуміти зміст та методи математичного моделювання, уміти будувати стохастичні моделі, досліджувати їх методами стохастики, інтерпретувати отримані результати та перевіряти їх достовірність. Тому важливим кроком у впровадженні компетентного підходу до навчання теорії ймовірностей і математичної статистики має стати переорієнтація методики навчання на формування у студентів відповідних стохастичних компетентностей шляхом систематичного використання прикладних задач [5].

У процесі вивчення основ природничих наук формуються науково-локальні картини світу: біологічна, економічна, хімічна, фізична тощо. Математичні моделі слугують універсальним засобом наукового пізнання і водночас інтеграційним чинником у процесі формування в учнів наукової картини світу.

У контексті порушеної проблеми стохастичний складник є унікальним, оскільки статистико-ймовірнісні моделі разом із природничими процесами описують і дають можливість досліджувати явища соціальної реальності [13]. Як зазначали раніше у роботі [3], ознайомлення студентів із теоретичними основами стохастики та використання системи вправ і задач стохастичного характеру сприяють формуванню цілісного світорозуміння студентів, логічного мислення та професійно значущих знань і вмінь; підвищують активність навчальної діяльності, сприяють створенню позитивної мотивації вивчення фізики та математики [3].

Висновки теорії ймовірностей можна застосувати до фізичних явищ. У другій половині XIX ст. зародилася така звана статистична фізика – галузь фізики, що вивчає величезні сукупності атомів чи молекул, із яких складається речовина.

Останнім часом теорія ймовірностей набула великого значення в астрономії, оскільки почали вивчатися не лише окремі планети та зірки, а й цілі маси зірок: зоряні скупчення, позагалактичні туманності або галактики, що складаються з величезної кількості окремих зірок. Почав розвиватися напрям, що вивчає методами теорії ймовірностей усю масу галактик, подібних до тієї величезної зоряної системи, до якої належить наше Сонце з усіма планетами. Звільнення атомної енергії поставило нові завдання перед теорією ймовірностей. У будь-якій атомній установці основну роль відіграють ядерні реакції. Важливо заздалегідь розрахувати хід усіх процесів в установці, оскільки найменша помилка може бути причиною грандіозної катастрофи. І тут на допомогу приходить теорія ймовірностей: незважаючи на випадковий характер окремих атомних зіткнень, вона дає змогу з великою точністю визначити, як відбуватимуться зміни в усій масі атомів [9].

Приступаючи до практичної реалізації нашої мети та виходячи з викладацького досвіду, підібрали задачі з фізики та математики, які сприятимуть формуванню стохастичних уявлень і рівень складності яких відповідає когнітивним можливостям здобувачів вищої освіти, передбачають зрозумілість

та поступовість у вивченні навчального матеріалу та принципи науковості, системності та доступності. Згідно з О. В Труновою, під час розроблення методики формування ймовірнісно-статистичного мислення у процесі розв'язування задач однією з основних проблем є відбір відповідних видів задач, які найбільш доречні з погляду формування стохастичного мислення. Представлені задачі взяті з посібників [4; 6].

Для розвитку стохастичної компетентності та формування стохастичного мислення у студентів особливо продуктивними в курсі фізики є задачі з розділів атомної та ядерної фізики, оскільки саме вони найбільш повно відображають ймовірнісний характер процесів (радіоактивний розпад має випадковий характер; момент розпаду окремого ядра неможливо передбачити).

Задача 1. Період піврозпаду ізотопу $^{226}_{88}\text{Ra}$ становить $1,6 \times 10^3$ років. Визначити активність зразка, який містить 3×10^{16} ядер радію, у даний момент часу.

Розв'язок. Проміжок часу, за який відбувається розпад половини радіоактивних ядер елемента, називається періодом піврозпаду $T_{1/2}$:

$$T_{1/2} = \frac{\ln 2}{\lambda} = \frac{0,693}{\lambda}.$$

$$T_{1/2} = 1,6 \times 10^3 \times 3 \times 10^{16} \text{ с} = 5,0 \times 10^{10} \text{ с}.$$

$$\text{Звідси: } \lambda = 0,693 / T_{1/2} = 0,693 / 5,0 \times 10^{10} \text{ с} = 1,4 \times 10^{-11} \text{ с}.$$

Активність зразка в даний момент часу ($t = 0$) обчислимо за виразом:

$$a = \lambda N_0 = 1,4 \times 10^{-11} \text{ с}^{-1} \times 3 \times 10^{16} = 4,1 \times 10^5 \text{ Бк} = 11,1 \times 10^{-6} \text{ Ки} = 11,1 \text{ мКи}.$$

Задача 2. Активність ізотопу ^{14}C у зразку дерев'яного вугілля масою 25 г, який знайшли під час археологічного розкопування, становила 250 розпадів за хвилину. Чому дорівнює вік дерева, з якого було отримано зразок?

Задача 3. Чому дорівнює активність 1 кг ізотопу ^{226}Ra , якщо період піврозпаду дорівнює 1600 років? Молярна маса $^{226}\text{Ra} = 226 \text{ г/моль}$.

λ – це стала розпаду, її фізичний зміст імовірності розпаду одного ядра за одиницю часу. Активність зразка – це середнє число розпадів за секунду, що ілюструє ймовірнісну природу розпаду. Це середня оцінка на основі великої кількості ядер.

Імовірність в економіці – це кількісна оцінка можливості настання певної події (прибутку, збитку, зміни ціни, попиту) в умовах невизначеності, яка вимірюється числом від 0 до 1. Вона дає змогу аналізувати випадкові явища, оцінювати ризики та приймати обґрунтовані управлінські рішення, використовуючи методи стохастики. Ключові аспекти застосування ймовірності в процесі розв'язування економічних задач: оцінка ризиків (дає змогу розрахувати ймовірність утрат або непередбачуваних результатів), прогнозування (моделювання майбутнього попиту, рівня інфляції або валютних курсів), умовна ймовірність (наприклад, як зміна ставки банку вплине на кредитування), формула повної ймовірності (для розрахунку загального результату, що залежить від кількох сценаріїв розвитку подій). Подаємо приклади застосування:

Задача 1 (класичне означення ймовірності). У кредитному відділі банку лежить 20 заявок на кредит. Серед них 12 – від малого бізнесу та 8 – від фізичних осіб. Менеджер навмання вибирає 3 заявки. Яка ймовірність того, що всі вибрані заявки будуть від малого бізнесу?

Задача 2 (формула повної ймовірності). Підприємство отримує комплектуючі від трьох постачальників: 30% – від першого, 50% – від другого і 20% – від третього. Імовірність браку у першого постачальника – 0,02, у другого – 0,01, у третього – 0,03. Яка ймовірність того, що навмання взята деталь буде якісною?

Задача 3 (нормальний розподіл). Денний попит на товар розподілений за нормальним законом із середнім значенням 150 одиниць і середнім квадратичним відхиленням 20 одиниць. Який запас товару повинен бути на складі вранці, щоб він був достатнім із ймовірністю 0,95?

Як показує досвід роботи, у процесі розв'язування прикладних задач формується ймовірнісне мислення – здатність приймати рішення в умовах неповної інформації. Робота з економічними моделями (наприклад, розрахунок очікуваного прибутку за різних сценаріїв) розвиває критичне мислення. Здобувач освіти вчиться не просто отримувати число, а інтерпретувати його як ступінь упевненості. Традиційна освіта часто фокусується на задачах, де є лише одна правильна відповідь і чіткий алгоритм. Прикладні задачі з ймовірності вчать працювати в умовах невизначеності, показують, що випадковість – це не хаос, а структура, яку можна описати математично, допомагають зрозуміти, що більшість процесів у житті є стохастичними (ймовірнісними).

Прикладний характер задач демонструє цінність стохастики для інших сфер освіти і науки, а це, своєю чергою, підвищує інтерес до навчання, оскільки здобувачі освіти бачать її реальне застосування.

Висновки. Експериментально перевірено технологію формування стохастичних уявлень, що базується на використанні активних методів та засобів навчання. З'ясовано, що оптимальне використання стохастичних задач із фізики та математики сприяє підвищенню рівня професійної готовності студентів до аналізу ризиків і прийняття обґрунтованих рішень. Обґрунтовано ефективність прикладних задач зі стохастичним змістом як дієвого засобу розвитку ймовірнісного мислення здобувачів освіти закладів вищої освіти. Отже, систематичне залучення таких задач в освітній процес забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування практично значущих компетентностей, необхідних для професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Волошена В. Принципи побудови стохастичної змістовно-методичної лінії в старшій школі. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 22–34.
2. Гнеденко Б. В. Курс теорії ймовірностей : підручник. Київ : Київський університет, 2010. 464 с.
3. Дзямко В. Й., Месарош Л. В. Формування стохастичної компетентності через реалізацію міжпредметних зв'язків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 1(42). С. 59–63.
4. Думанська Т. В. Прикладні задачі економічного змісту у вивченні вищої математики студентами економічних спеціальностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. № 13. С. 230.
5. Задорожня Т. М., Руденко І. Б. Формування стохастичних компетентностей у контексті підготовки фахівців

- фінансово-економічного спрямування. *Педагогічні науки*. 2014. Т. 1. № 66. С. 305–310.
6. Посудін Ю. І. Фізика : підручник. Біла Церква, 2008. 464 с.
 7. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. 360 с.
 8. Розуменко А. О., Розуменко А. М. Прикладні задачі як засіб розвитку ймовірнісного мислення учнів. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2(16). С. 107–111.
 9. Сидоренко І. Ю., Михайлова Ю. В. Теорія ймовірностей : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2025. 84 с. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/adf21ea4-cb25-4d47-9796-b4dc425a0a88/download>
 10. Страшинська Л. В., Михайлик О. М. Методи стохастичного аналізу в сучасних практиках. *Інтернаука. Серія «Економічні науки»*. 2025. № 5(97). С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.25313/2520-2294-2025-5>
 11. Трунова О. В. Методичні особливості компетентнісного підходу до навчання стохастики у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*. 2012. Вип. 9. С. 121–127.
 12. Трунова О. В. Стохастична компетентність майбутнього економіста. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 108. С. 184–194.
 13. Хмара Т. М., Задорожня Т. М. Світоглядний аспект стохастичного складника змісту математичної освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2011. Вип. 11. С. 1–5.
 14. Шевченко О. О. Міжпредметні зв'язки геометрії та елементів стохастики. *Фізико-математична освіта*. 2013. № 1(5). С. 82–86.

References

1. Voloshena, V. (2020). Pryntsypy pobudovy stokhastychnoi zmistovno-metodychnoi linii v starshii shkoli [Principles of constructing a stochastic content-methodological line in high school]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 24, 22–34. [in Ukrainian].
2. Hniedenko, B. V. (2010). Kurs teorii ymovirnoستي [Course of probability theory]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiyi universytet». [in Ukrainian].
3. Dziamko, V. Y., & Mesarosh, L. V. (2018). Formuvannya stokhastychnoi kompetentnosti cherez realizatsiiu mizhpredmetnykh zviazkiv [Formation of stochastic competence through the implementation of interdisciplinary connections]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota*, 1(42), 59–63. [in Ukrainian].
4. Dumanska, T. V. (2013). Prykladni zadachi ekonomichnoho zmistu u vyvchenni vyshchoi matematyky studentamy ekonomichnykh spetsialnostei. [Applied problems of economic content in the study of higher mathematics by students of economic specialties]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka* [Pedagogical Education: Theory and Practice], 13, 230. [in Ukrainian].
5. Zadorozhnia, T. M., & Rudenko, I. B. (2014). Formuvannya stokhastychnykh kompetentnosti u konteksti pidhotovky fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho spriamuvannya [Formation of stochastic competencies in the context of training specialists in finance and economics]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, 1(66), 305–310. [in Ukrainian].
6. Posudin, Y. I. (2008). Fyzyka [Physics]. Bila Tserkva. [in Ukrainian].
7. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: Materialy metodolohichnoho seminaru [Implementation of European experience of the competence-based approach in higher education of Ukraine: Proceedings of the methodological seminar]. (2009). Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
8. Rozumenko, A. O., & Rozumenko, A. M. (2018). Prykladni zadachi yak zasib rozvytku ymovirnisnoho myslennia uchniv [Applied problems as a means of developing students probabilistic thinking]. *Fyzyko-matematychna osvita*, 2(16), 107–111. [in Ukrainian].
9. Sydorenko, I. Y., & Mykhailova, Y. V. (2025). Teoriia ymovirnoستي [Probability theory]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. Retrieved from: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/adf21ea4-cb25-4d47-9796-b4dc425a0a88/download> [in Ukrainian].
10. Strashynska, L. V., & Mykhailyk, O. M. (2025). Metody stokhastychnoho analizu v suchasnykh praktykakh [Methods for stochastic analysis in modern practices]. *Internauka. Seriya: Ekonomichni nauky*, 5(97), 1–16. <https://doi.org/10.25313/2520-2294-2025-5> [in Ukrainian].
11. Trunova, O. V. (2012). Metodychni osoblyvosti kompetentnisnoho pidkhodu shchodo navchannia stokhastyky u VZO [Methodological features of the competence-based approach to teaching stochastics in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 3:*

- Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli*, 9, 121–127. [in Ukrainian].
12. Trunova, O. V. (2012). Stokhastychna kompetentnist maibutnoho ekonomista [Stochastic competence of a future economist]. *Pedahohichni nauky*, 108, 184–194. [in Ukrainian].
13. Khmara, T. M., & Zadorozhnia, T. M. (2011). Svitohliadnyi aspekt stokhastychnoi skladovoi zmistu matematychnoi osvity [Worldview aspect of the stochastic component of mathematics education content]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 11, 1–5. [in Ukrainian].
14. Shevchenko, O. O. (2013). Mizhpredmetni zviazky heometrii ta elementiv stokhastyky [Interdisciplinary connections between geometry and elements of stochastics]. *Fizyko-matematychna osvita*, 1(5), 82–86. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Морін О. Л.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу виховного проектування
Інституту проблем виховання НАПН України
ORCID ID: 0000-0001-5756-8359

Статтю присвячено осмисленню специфіки процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах тривалих кризових ситуацій, зумовлених воєнним станом, соціальною нестабільністю та невизначеністю суспільного розвитку. Актуальність дослідження визначається необхідністю переорієнтації традиційної моделі виховної роботи, зорієнтованої на стабільні умови, на системне проектування виховного процесу як простору психологічної безпеки, ціннісної опори та соціальної адаптації підлітків.

Метою статті є окреслення психологічної, ціннісно-сислової, соціально-комунікативної та організаційно-педагогічної специфіки процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових викликів і визначення педагогічних умов забезпечення його ефективності. Узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчило підвищену емоційну вразливість підлітків, зростання тривожності, зміщення ціннісних орієнтацій у бік безпеки та родинної підтримки, а також посилення потреби у взаємодопомозі та колективній взаємодії. Виявлено недостатню системність інтеграції психосоціальної підтримки в практику виховної діяльності та обмежену суб'єктну включеність частини учнів.

Наукова новизна полягає в комплексному обґрунтуванні специфіки виховного процесу в умовах кризових ситуацій як міждисциплінарного феномена та визначенні системи педагогічних умов його ефективної організації: проектного підходу, створення безпечного освітнього середовища, підготовки педагогів до роботи в кризі та розширення партнерської взаємодії школи, сім'ї й громади.

Ключові слова: виховний процес; базова середня освіта; кризові ситуації; психосоціальна підтримка; безпечне освітнє середовище; життєстійкість; суб'єктність; проектування виховної діяльності.

Morin O. L. Specific Features of the Educational Process of Students of Basic Secondary Education in Crisis Situations

The article reveals the specific features of the educational process of students of basic secondary education in crisis situations caused by martial law, social instability, and prolonged uncertainty in the development of Ukrainian society. The relevance of the study is determined by the need to rethink the traditional model of educational work and transform it in accordance with new social challenges. The purpose of the article is to outline the psychological, value-semantic, socio-communicative, and organizational-pedagogical characteristics of the educational process of adolescents and to identify the pedagogical conditions for ensuring its effectiveness.

The research was conducted within the framework of the fundamental scientific project "Designing the Educational Process in General Secondary Education Institutions under Crisis Conditions" (2026–2028). At the ascertaining stage, control (192 students) and experimental (188 students) groups were formed. A set of theoretical and empirical methods was applied, including analysis of scientific sources, pedagogical observation, questionnaires, sociometry, psychodiagnostic techniques, interviews, and statistical data processing using Pearson's χ^2 test.

The results demonstrated an increased level of anxiety among the majority of adolescents, signs of emotional vulnerability, a shift in value orientations toward safety and family support, and a growing need for mutual support and collective interaction. The predominance of a medium level of development of organizational and pedagogical characteristics was identified, as well as insufficient integration of psychosocial support into the educational process.

A set of pedagogical conditions for ensuring effectiveness was substantiated: systematic design of educational activities, creation of a safe educational environment, preparation of teachers for work in crisis

conditions, and expansion of partnership interaction among school, family, and community. The necessity of transitioning to a systematically organized, trauma-informed model of the educational process as a space for psychological stabilization, value development, and social adaptation of adolescents has been proven.

Keywords: *educational process; basic secondary education; crisis situations; psychosocial support; safe educational environment; resilience; subjectivity; design of educational activities.*

Вступ. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується тривалим впливом воєнного стану, соціальної нестабільності, економічних труднощів та постійної невизначеності, що суттєво трансформують умови функціонування системи загальної середньої освіти. У цих умовах особливої ваги набуває проблема організації виховного процесу. Для здобувачів базової середньої освіти, які перебувають у періоді інтенсивного особистісного становлення, кризові ситуації можуть стати чинником дезорієнтації, емоційної нестабільності, втрати життєвих орієнтирів і зниження мотивації до навчання та соціальної взаємодії. Тому осмислення специфіки виховного процесу в умовах кризових викликів набуває не лише педагогічного, а й соціально значущого характеру.

Разом із тим сучасна практика засвідчує наявність суперечностей між традиційною організацією виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, що здебільшого орієнтується на стабільні умови розвитку, та новими кризовими реаліями, які потребують гнучкості, системності й інтеграції психосоціальної підтримки в структуру виховного процесу. З одного боку, зберігається тенденція до формального проведення виховних заходів без урахування актуального емоційного стану учнів і впливу травматичного досвіду; з іншого – зростає об'єктивна потреба у проектуванні виховної діяльності як цілісної системи, здатної забезпечити психологічну безпеку, формування життєстійкості та зміцнення ціннісних орієнтацій підлітків в умовах нестабільності.

Метою статті є окреслення специфіки процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій з урахуванням їхніх вікових, психологічних і соціальних особливостей та визначення комплексу педагогічних умов, що мають забезпечити його ефективність.

У сучасному педагогічному дискурсі поняття «виховний процес» трактується як

цілісна, системно організована взаємодія суб'єктів освітнього середовища, спрямована на формування ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, світоглядних установок і здатності особистості до саморозвитку. На відміну від традиційного розуміння виховання як сукупності заходів або форм позакласної роботи, сучасні підходи розглядають його як інтегровану складову освітнього процесу, що пронизує всі види діяльності здобувачів освіти та визначає культуру шкільного життя.

Виховний процес у такому розумінні характеризується цілеспрямованістю, системністю, динамічністю та відкритістю до впливів соціального середовища. Він передбачає не лише передачу соціально значущих норм і цінностей, а й створення умов для розвитку суб'єктної позиції здобувачів освіти, їхньої відповідальності, здатності до рефлексії та усвідомленого вибору. У контексті кризових ситуацій виховний процес набуває додаткових функцій – стабілізаційної, підтримувальної та відновлювальної, що зумовлює необхідність його переосмислення як простору психологічної безпеки та ціннісної опори для особистості.

Варто зазначити, базова середня освіта охоплює період раннього та середнього підліткового віку, який є критично важливим для формування ідентичності, системи цінностей, моральних переконань і соціальних ролей. Саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, зростає потреба в автономії, визнанні та приналежності до значущої групи, формується здатність до рефлексії й осмислення власного досвіду.

Підлітки характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до критичного переосмислення соціальних норм і активним пошуком життєвих орієнтирів. Тому виховний процес у базовій середній школі має враховувати потребу учнів у самовираженні, діалозі, співпраці та соціальному визнанні. Водночас саме в цьому віці закладаються основи громадянської свідомості, від-

повідальності, ставлення до суспільних подій і здатності до морального вибору, що набуває особливої значущості в умовах кризових викликів.

Кризові ситуації – воєнні дії, вимушене переміщення, загрози безпеці, соціально-економічна нестабільність – суттєво впливають на структуру особистісного розвитку підлітків. У ціннісній сфері може відбуватися переосмислення життєвих пріоритетів, посилення значущості безпеки, родини, солідарності, але водночас – виникати дезорієнтація, втрата довіри до соціальних інститутів і відчуття невизначеності щодо майбутнього.

В емоційній сфері кризові впливи можуть проявлятися у вигляді тривожності, підвищеної збудливості, емоційної нестабільності або, навпаки, апатії та зниження мотивації. Такі стани без належної педагогічної підтримки здатні негативно позначитися на навчальній активності, міжособистісних взаєминах і загальному самопочутті підлітків.

Соціальна сфера також зазнає трансформацій: порушуються звичні соціальні зв'язки, змінюється формат спілкування, обмежуються можливості безпосередньої взаємодії, що може ускладнювати процес соціалізації. У таких умовах особливого значення набуває роль шкільного колективу як простору підтримки, взаємодопомоги та формування досвіду конструктивної взаємодії.

У сучасному науковому дискурсі проблема специфіки процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій осмислюється переважно в межах напрямку «освіта в надзвичайних ситуаціях» (Education in Emergencies) [1], де заклади освіти розглядаються не лише як інституція передачі знань, а як простір безпеки, стабілізації та відновлення особистісних ресурсів дитини.

Узагальнення здійснені у працях Burde та ін. (2015; 2019) [1], засвідчують, що ефективність освітніх практик у кризових контекстах забезпечується за умови поєднання академічної складової з підтримкою психоемоційного благополуччя, формуванням соціальної згуртованості та збереженням доступу до безпечного освітнього середовища. Практикоорієнтований інструментарій такого підходу представлено в міжнародних методич-

них розробках (SDC Education in Emergencies Toolkit) [4], де акцентовано на системному плануванні, оцінюванні ризиків і моніторингу впливу освітніх програм на розвиток і добробут учнів.

У цьому контексті однією з ключових тенденцій є інтеграція компонентів психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (MHPSS) [2] у структуру освітнього і відповідно процесу виховання. У документах UNICEF та Education Cannot Wait обґрунтовано необхідність вбудовування механізмів психосоціальної підтримки у повсякденні практики школи, діяльність класного керівника, систему партнерства із сім'єю та громадою.

В українських дослідженнях (Спіріна, Лехолетова, Пінчук, 2025; Сисоєва, 2025) [9; 10] психосоціальна підтримка розглядається як системна складова освітнього процесу в умовах війни, що спрямована на зниження рівня тривожності, профілактику дезадаптації, формування життєстійкості та збереження навчальної мотивації підлітків. Практичні алгоритми підтримувальної взаємодії, реагування на стресові реакції та організації безпечної комунікації представлено у відповідних методичних посібниках для педагогів, що дозволяє конкретизувати виховну діяльність у кризових умовах.

Особливої уваги в дослідженнях набувають вікові аспекти розвитку підлітків, для яких криза ускладнює процеси становлення ідентичності, автономії та соціальної належності. Матеріали публікації, присвячених впливу на ментальне здоров'я дітей і підлітків війни й вимушеного переміщення (Ясній, 2024), підкреслюють необхідність підтримки суб'єктності, розвитку навичок саморегуляції, емоційної компетентності та відповідальної поведінки [5].

Водночас концепція *trauma-informed / trauma-sensitive school*, представлена у сучасних систематичних оглядах (Lembke та ін., 2024) [3], доводить, що ефективність процесу виховання в кризі значною мірою залежить від створення передбачуваного, безпечного та підтримувального освітнього середовища, що мінімізує повторну травматизацію та сприяє відновленню довіри.

На національному рівні актуалізується питання нормативно-методичного забезпечення та підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах воєнного і повоєнного часу. Листи та рекомендації Міністерства освіти і науки України, програми підвищення кваліфікації, а також наукові збірники, присвячені проблемам психології навчання і безпечного освітнього середовища в умовах війни, засвідчують перехід від фрагментарних виховних заходів до системно організованої діяльності, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні механізми підтримки учнів [8].

Таким чином, здійснений аналіз джерел дозволяє констатувати, що виховний процес у закладах базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій набуває міждисциплінарного характеру, потребує цілісного проектування, орієнтації на безпеку та психоемоційне благополуччя учнів, підвищення готовності педагогів і посилення партнерської взаємодії школи, сім'ї та громади. Специфіка процесу виховання в умовах кризових ситуацій визначається необхідністю одночасного забезпечення ціннісного розвитку, психоемоційної стабілізації та соціальної адаптації здобувачів базової середньої освіти. Це вимагає науково обґрунтованого проектування виховної діяльності з урахуванням вікових особливостей підлітків і впливу кризових чинників на їх особистісне становлення.

Методи та методики дослідження. Дослідження здійснюється в межах виконання фундаментальної наукової теми «Проектування виховного процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах кризових ситуацій» (2026–2028 рр.), що реалізується співробітниками відділу виховного проектування Інституту проблем виховання НАПН України. На першому етапі експериментальної роботи було розпочато констатувальний експеримент, метою якого стало виявлення вихідного стану досліджуваних показників. У закладах загальної середньої освіти, залучених до експерименту, сформовано контрольну групу (192 учні) та експериментальну групу (188 учнів).

Означені особливості розглядалися шляхом визначення психологічної, ціннісно-сміслової, соціально-комунікативної та організаційно-педагогічної специфіки процесу

виховання, яке здійснювалося на основі комплексного поєднання теоретичних і емпіричних методів дослідження. Теоретичне осмислення проблеми передбачало аналіз і узагальнення філософських, психолого-педагогічних і науково-методичних джерел, що дозволило визначити концептуальні підходи до розуміння процесу виховання як системного явища та окреслити можливі напрями його трансформації в умовах нестабільності.

Виявлення психологічної специфіки ґрунтувалося на результатах педагогічного спостереження за поведінковими та емоційними реакціями підлітків у навчально-виховному середовищі, проведенні бесід та напівструктурованих інтерв'ю з учнями, педагогами і батьками, а також застосуванні діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня тривожності, стресостійкості, життєстійкості та саморегуляції. Узагальнення отриманих даних засвідчило підвищену емоційну чутливість підлітків, наявність ознак переживання травматичного досвіду та виражену потребу у створенні психологічно безпечного освітнього середовища. Одночасно було зафіксовано, що за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки можливе поступове формування навичок саморегуляції та адаптивної поведінки.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що в обох групах спостерігається подібний розподіл показників за всіма визначеними критеріями психологічної специфіки. Зокрема, підвищена тривожність на високому рівні була виявлена у 38,5 % учнів контрольної групи (74 особи) та у 37,2 % учнів експериментальної групи (70 осіб). Середній рівень тривожності зафіксовано відповідно у 42,7 % (82 особи) та 44,7 % (84 особи), тоді як низький рівень становив 18,8 % (36 осіб) у контрольній та 18,1 % (34 особи) в експериментальній групі.

Щодо рівня стресостійкості, високі показники продемонстрували 19,8 % учнів контрольної групи (38 осіб) та 21,3 % експериментальної (40 осіб). Середній рівень визначено у 44,8 % (86 осіб) і 43,6 % (82 особи) відповідно, тоді як низький рівень стресостійкості виявлено у 35,4 % (68 осіб) учнів контрольної групи та 35,1 % (66 осіб) експериментальної.

Подібна тенденція простежується і щодо життєстійкості. Високий її рівень встановлено у 17,7 % учнів контрольної групи (34 особи) та 19,1 % експериментальної (36 осіб); середній рівень – у 46,9 % (90 осіб) і 46,8 % (88 осіб) відповідно; низький рівень – у 35,4 % (68 осіб) контрольної та 34,0 % (64 особи) експериментальної групи.

Аналіз показників саморегуляції засвідчив, що високий рівень притаманний 20,8 % учнів контрольної групи (40 осіб) та 22,3 % експериментальної (42 особи). Середній рівень виявлено у 43,8 % (84 особи) та 43,6 % (82 особи), тоді як низький рівень становить 35,4 % (68 осіб) у контрольній і 34,0 % (64 особи) в експериментальній групі.

Результати засвідчили, у середньому 35–40 % підлітків демонструють низький рівень стресостійкості, життєстійкості та саморегуляції. Понад 75–80 % мають підвищену тривожність (середній + високий рівень). Порівняльний аналіз за критерієм χ^2 Пірсона не виявив статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за психологічними характеристиками ($\chi^2_{emp} = 0,14–0,29$ при $\chi^2_{crit} = 5,99$; $p > 0,05$). Значення емпіричного критерію суттєво не перевищують критичний поріг, що свідчить про статистичну однорідність вибірок на констатувальному етапі та забезпечує методологічну коректність подальшого формувального впливу.

Дослідження ціннісно-сислової сфери здійснювалося шляхом анкетування, використання методик вивчення ціннісних орієнтацій, аналізу рефлексивних висловлювань учнів, їхніх творчих робіт і відповідей щодо життєвих пріоритетів та ставлення до суспільних подій. Застосування контент-аналізу дозволило виявити зміщення акцентів у системі особистісних орієнтирів підлітків у бік безпеки, родинної підтримки, солідарності та громадянської відповідальності. У ряді випадків спостерігалися прояви ціннісної дезорієнтації та невизначеності щодо майбутнього, що підтверджує вплив кризових чинників на формування світоглядних установок.

Аналіз результатів дослідження ціннісно-сислової сфери засвідчив загальну подібність розподілу показників у контрольній

та експериментальній групах. Зокрема, орієнтація на безпеку та родинну підтримку на високому рівні виявлена у 42,7 % учнів контрольної групи (82 особи) та 41,5 % експериментальної (78 осіб). Середній рівень зафіксовано відповідно у 38,5 % (74 особи) і 38,3 % (72 особи), тоді як низький рівень становить 18,8 % (36 осіб) у контрольній та 20,2 % (38 осіб) в експериментальній групі. Отримані дані підтверджують домінування цінностей безпеки та підтримки як провідних життєвих орієнтирів підлітків в умовах кризової реальності.

Показники солідарності та громадянської відповідальності також демонструють відносну рівновагу між групами. Високий рівень притаманний 35,4 % учнів контрольної групи (68 осіб) та 34,0 % експериментальної (64 особи). Середній рівень становить 43,8 % (84 особи) і 44,7 % (85 осіб) відповідно, тоді як низький рівень зафіксовано у 20,8 % (40 осіб) контрольної та 21,3 % (39 осіб) експериментальної групи. Це свідчить про наявність у більшості учнів сформованих громадянських орієнтирів, однак із певними коливаннями в глибині їх усвідомлення.

Щодо чіткості життєвих пріоритетів та сформованості образу майбутнього, високий рівень виявлено у 27,1 % учнів контрольної групи (52 особи) та 26,6 % експериментальної (50 осіб). Середній рівень становить 45,8 % (88 осіб) і 44,7 % (84 особи) відповідно, тоді як низький рівень зафіксовано у 27,1 % (52 особи) контрольної та 28,7 % (54 особи) експериментальної групи. Отже, майже третина підлітків демонструє невизначеність щодо майбутнього, що може бути наслідком впливу кризових чинників.

Аналіз показника ціннісної узгодженості (відсутності дезорієнтації) показав, що високий рівень притаманний 30,2 % учнів контрольної групи (58 осіб) та 29,8 % експериментальної (56 осіб). Середній рівень становить 44,8 % (85 осіб) і 44,7 % (84 особи), тоді як низький рівень – 25,0 % (49 осіб) та 25,5 % (48 осіб) відповідно. Таким чином, у чверті підлітків спостерігаються ознаки ціннісної неузгодженості, що потребує педагогічної уваги.

Отримані на констатувальному етапі результати засвідчили зміщення ціннісних

орієнтацій підлітків у бік безпеки та родинної підтримки (високий рівень – близько 41–43 %). Водночас приблизно чверть респондентів (25–29 %) продемонстрували ознаки ціннісної невизначеності та дезорієнтації щодо майбутнього. Рівень сформованості громадянської відповідальності переважно перебуває в межах середнього показника (близько 44 %). Статистична перевірка розподілу показників ціннісно-сислової сфери за допомогою χ^2 Пірсона засвідчила, що отримані емпіричні значення ($\chi^2_{\text{emp}} = 0,05\text{--}0,25$) є меншими за критичне ($\chi^2_{\text{crit}} = 5,99$; $p > 0,05$). Це дає підстави констатувати відсутність достовірних міжгрупових розбіжностей і підтверджує еквівалентність контрольної та експериментальної вибірок до початку формувального етапу.

Соціально-комунікативна специфіка процесу виховання встановлювалася на основі соціометричних досліджень, аналізу міжособистісної взаємодії у класних колективах, експертних оцінок педагогів та спостереження за участю учнів у групових формах діяльності. Результати засвідчили певні порушення усталених соціальних зв'язків, зниження рівня довіри та комунікативної активності частини підлітків, водночас зафіксовано зростання потреби у взаємопідтримці та колективній взаємодії як механізмах стабілізації психоемоційного стану.

Аналіз показників соціально-комунікативної специфіки процесу виховання засвідчив подібність розподілу результатів у контрольній та експериментальній групах, що підтверджує їх статистичну однорідність на констатувальному етапі дослідження.

Зокрема, високий рівень стабільності соціальних зв'язків виявлено у 24,0 % учнів контрольної групи (46 осіб) та 23,4 % експериментальної (44 особи). Середній рівень становить відповідно 46,9 % (89 осіб) і 46,8 % (88 осіб), тоді як низький рівень зафіксовано у 29,1 % (57 осіб) контрольної та 29,8 % (56 осіб) експериментальної групи. Це свідчить про наявність у майже третини підлітків порушень або нестійкості соціальних зв'язків.

Рівень соціальної довіри також характеризується значною часткою середніх і низьких показників. Високий рівень притаманний 20,8 % учнів контрольної групи (40 осіб)

та 20,2 % експериментальної (38 осіб). Середній рівень становить 44,8 % (86 осіб) і 44,7 % (85 осіб) відповідно, тоді як низький рівень зафіксовано у 34,4 % (66 осіб) контрольної та 35,1 % (65 осіб) експериментальної групи, що вказує на зниження довіри у значній частині учнівського колективу.

Аналіз комунікативної активності засвідчив, що високий її рівень спостерігається у 25,0 % учнів контрольної групи (48 осіб) та 24,5 % експериментальної (46 осіб). Середній рівень становить 43,8 % (84 особи) і 43,6 % (82 особи), тоді як низький рівень – 31,2 % (60 осіб) у контрольній та 31,9 % (60 осіб) в експериментальній групі. Отже, близько третини підлітків демонструють недостатню комунікативну активність.

Водночас показник потреби у взаємопідтримці має відмінну динаміку. Високий рівень зафіксовано у 40,6 % учнів контрольної групи (78 осіб) та 39,4 % експериментальної (74 особи). Середній рівень становить 39,6 % (76 осіб) і 40,4 % (75 осіб) відповідно, тоді як низький рівень – лише 19,8 % (38 осіб) та 20,2 % (39 осіб). Це свідчить про виражену орієнтацію більшості підлітків на колективну підтримку як ресурс подолання труднощів.

Отримані дані засвідчили, що приблизно третина підлітків (29–35 %) характеризується низьким рівнем стабільності соціальних зв'язків та соціальної довіри. Водночас близько 40% респондентів продемонстрували високий рівень потреби у взаємопідтримці, що підтверджує зростання значущості колективної взаємодії як компенсаторного механізму стабілізації психоемоційного стану. За результатами обчислення χ^2 Пірсона встановлено, що різниця між показниками контрольної та експериментальної груп за соціально-комунікативними характеристиками є статистично незначущою ($\chi^2_{\text{emp}} \approx 0,01$ при $\chi^2_{\text{crit}} = 5,99$; $p > 0,05$). Таким чином, початкові розподіли в обох групах є співставними, що підтверджує їх однорідність у межах констатувального експерименту.

Організаційно-педагогічна специфіка визначалася шляхом аналізу планів виховної роботи, змісту програм і практик закладів освіти, а також у межах педагогічного експерименту, що включав констатувальний

і формувальний етапи. Порівняльний аналіз дозволив встановити тенденцію до переорієнтації цілей виховної діяльності з формально-нормативних на підтримувальні та ціннісно-сміслові, а також необхідність інтеграції психосоціальної підтримки в структуру процесу виховання. Експериментальна перевірка підтвердила, що гнучкість форм і методів роботи, посилення суб'єктної участі учнів і системне проектування виховної діяльності сприяють підвищенню її ефективності в умовах кризових ситуацій.

Аналіз показників організаційно-педагогічної специфіки процесу виховання засвідчив подібність розподілу результатів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі дослідження.

Зокрема, орієнтація цілей виховної діяльності на підтримувальні та ціннісно-сміслові пріоритети на високому рівні виявлена у 22,9 % учнів контрольної групи (44 особи) та 22,3 % експериментальної (42 особи). Середній рівень становить відповідно 46,9 % (89 осіб) і 46,8 % (88 осіб), тоді як низький рівень зафіксовано у 30,2 % (59 осіб) контрольної та 30,9 % (58 осіб) експериментальної групи, що свідчить про збереження у частини освітніх практик формально-нормативної спрямованості.

Показник інтеграції психосоціальної підтримки в структуру процесу виховання характеризується ще більшою часткою низьких значень. Високий рівень визначено у 19,8 % учнів контрольної групи (38 осіб) та 19,1 % експериментальної (36 осіб). Середній рівень становить 43,8 % (84 особи) і 43,6 % (83 особи), тоді як низький рівень – 36,4 % (70 осіб) та 37,3 % (69 осіб) відповідно. Це підтверджує недостатню системність психосоціальної підтримки у виховній діяльності.

Щодо суб'єктної участі учнів у виховному процесі, високий рівень зафіксовано у 20,8 % учнів контрольної групи (40 осіб) та 20,2 % експериментальної (38 осіб). Середній рівень становить 45,8 % (88 осіб) і 45,7 % (85 осіб) відповідно, тоді як низький рівень – 33,4 % (64 особи) у контрольній та 34,1 % (65 осіб) в експериментальній групі. Отже, третина учнів залишається недостатньо включеною як активні суб'єкти виховної діяльності.

Аналіз гнучкості форм і методів виховної роботи показав, що високий рівень притаманний 21,9 % учнів контрольної групи (42 особи) та 21,8 % експериментальної (40 осіб). Середній рівень становить 44,8 % (85 осіб) і 44,7 % (84 особи), тоді як низький рівень – 33,3 % (65 осіб) та 34,0 % (64 особи) відповідно. Це свідчить про потребу оновлення та адаптації форм і методів виховної діяльності до умов кризових ситуацій.

Отримані на констатувальному етапі дані засвідчили домінування середнього рівня сформованості організаційно-педагогічних характеристик (близько 44–47 % респондентів). Частка учнів із високими показниками не перевищує 19–23 %, тоді як низький рівень за окремими критеріями фіксується у 30–37 % підлітків. Аналіз отриманих даних із застосуванням критерію χ^2 Пірсона показав, що емпіричне значення ($\chi^2_{\text{emp}} \approx 0,02$) не досягає рівня статистичної значущості порівняно з критичним показником ($\chi^2_{\text{crit}} = 5,99$; $p > 0,05$). Це свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між групами за організаційно-педагогічними параметрами та підтверджує їхню статистичну еквівалентність на початковому етапі дослідження.

Таким чином, встановлена специфіка процесу виховання ґрунтується на комплексному емпіричному дослідженні із застосуванням психодіагностичних, соціометричних і педагогічних методів, що забезпечило наукову обґрунтованість отриманих висновків і дозволило визначити педагогічні умови ефективно організації виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових викликів.

Результати. Узагальнення теоретичних положень і результатів емпіричного дослідження дозволило визначити комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій. Їх системне впровадження створює передумови для поєднання ціннісного розвитку, психоемоційної підтримки та соціальної адаптації підлітків.

Першою умовою визначено проектування процесу виховання як інструмент забезпечення його системності та цілеспрямованості. В умовах нестабільності фрагментарні

виховні заходи втрачають ефективність, тоді як проектування дозволяє узгодити мету, зміст, форми й методи виховної діяльності з актуальними потребами учнів, їхнім психоемоційним станом і соціальними викликами. Проектний підхід забезпечує логічну послідовність дій, передбачає прогнозування можливих ризиків і створює механізми корекції виховної роботи відповідно до змін середовища.

Другою педагогічною умовою є створення безпечного освітнього середовища як базового чинника психологічної стабілізації та особистісного розвитку підлітків. Безпека в цьому контексті розглядається не лише як фізичний захист, а й як емоційна передбачуваність, довіра у взаєминах, підтримка та відсутність дискримінаційних практик. Саме атмосфера прийняття й підтримки створює можливість для відкритого обговорення переживань, формування навичок саморегуляції та відновлення внутрішньої рівноваги.

Третьою умовою визначено підготовку педагогів до роботи в кризових умовах. Результати дослідження засвідчили, що ефективність виховної діяльності значною мірою залежить від готовності педагогів інтегрувати психосоціальну підтримку у свою практику, розпізнавати ознаки емоційного виснаження учнів, застосовувати гнучкі методи взаємодії та будувати партнерські відносини з підлітками. Професійна компетентність учителя в кризових умовах набуває міждисциплінарного характеру, поєднуючи педагогічні, психологічні й комунікативні складові.

Четвертою педагогічною умовою є розширення взаємодії школи, сім'ї та громади як ресурсного простору підтримки дитини. Кризові ситуації посилюють потребу в узгодженості виховних впливів і спільній відповідальності за психоемоційний стан та соціалізацію підлітків. Налагодження партнерства між усіма суб'єктами освітнього процесу сприяє формуванню цілісної підтримувальної мережі, що підвищує стійкість учнів до стресових впливів.

Отже, визначені педагогічні умови не є ізольованими компонентами, а утворюють взаємопов'язану систему, реалізація якої забезпечує адаптивність процесу виховання до кризових викликів та сприяє формуванню

життєстійкості, суб'єктності й громадянської відповідальності здобувачів базової середньої освіти.

Висновки. На першому етапі дослідження встановлено, що специфіка процесу виховання здобувачів базової середньої освіти в умовах кризових ситуацій проявляється у взаємопов'язаній трансформації його психологічних, ціннісно-сміслових, соціально-комунікативних та організаційно-педагогічних характеристик.

Психологічна специфіка зумовлюється підвищеною емоційною вразливістю підлітків, наявністю травматичного досвіду та потребою у безпечному й підтримувальному освітньому середовищі, що одночасно створює умови для розвитку життєстійкості та навичок саморегуляції. Ціннісно-смістова специфіка полягає у переосмисленні життєвих орієнтацій, посиленні значущості безпеки, солідарності, родинної підтримки, громадянської та національної ідентичності. Соціально-комунікативний вимір відображає трансформацію міжособистісних зв'язків, зростання потреби у взаємопідтримці та колективній взаємодії як ресурсі стабілізації. Організаційно-педагогічна специфіка проявляється у необхідності переорієнтації цілей і змісту виховної діяльності, інтеграції психосоціальної підтримки та забезпеченні гнучкості форм і методів роботи.

Отримані результати підтверджують необхідність переосмислення традиційних підходів до організації процесу виховання в закладах загальної середньої освіти. Формально-нормативна модель виховної роботи, орієнтована переважно на проведення окремих заходів, в умовах кризових викликів виявляється недостатньою. Сучасна ситуація потребує переходу до системного проектування процесу виховання, інтеграції підтримувальних і травматизованих практик, посилення суб'єктної позиції здобувачів освіти та забезпечення міждисциплінарної готовності педагогів до роботи в умовах нестабільності. Виховання має розглядатися як простір не лише ціннісного формування, а й психологічної стабілізації та соціальної адаптації підлітків.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та експерименталь-

ній перевірці моделей проектування процесу виховання з урахуванням регіональних особливостей кризових впливів, уточненні механізмів інтеграції психосоціальної підтримки в освітнє середовище, а також у створенні інструментарію моніторингу рівня життєстійкості, суб'єктності та соціальної адаптив-

ності здобувачів базової середньої освіти. Особливої уваги потребує підготовка педагогічних працівників до реалізації травма-інформованого підходу та формування стійких партнерських моделей взаємодії школи, сім'ї та громади в умовах тривалих соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Burde, D., Lahmann, H., Thompson, N. Education in emergencies: 'What works' revisited, *Education and Conflict Review*, 2019. № 2, P. 81–88. URL: https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v9_2022/v9_23_310-325_teh.pdf
2. Childhood Education International. *Ukrainian Teacher Professional Development to Support Well-being in War and Displacement*, 2024. URL: <https://surl.lu/pfytyr>
3. Lembke E.J, Linderkamp F., Casale G. Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: a review of international studies. *Front. Psychol.* 15:1321373, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373>
4. SDC (2025/2026). *Education in Emergencies Toolkit*. URL: <https://www.sdc-economy-education.ch/en/eie-toolkit>
5. Sokhor H., Yasniy O., Smashna O., Hashimova H. The impact of war and forced displacement on the mental health of children and adolescents (literature review). *PMGP [Internet]*, 2024, Apr. 15 [cited 2026 Feb. 12]; № 9(1). URL: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471>
6. Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України С.Д. Максименка (м. Київ, 9 жовтня 2025 р.). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 328 с.
7. Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 07 березня 2025 р. Тернопіль: ФОП «Осадца Ю. В.», 2025. 566 с. URL: <https://surl.li/atgkiv>
8. Методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в закладах освіти. Лист МОН України від 19.11.2024 № 1/21639-24. URL: <https://surl.cc/adnxyt>
9. Сисоева С. О., Литовченко О. В., Куниця Т. Ю. Соціально-педагогічний супровід учнів в умовах воєнного стану в Україні: подолання особистісної крижкості і обмежень. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2025, № 7(2), С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7203>
10. Спіріна Т.П., Лехолетова М., Пінчук Є. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу в кризових умовах. *Social Work and Education*, 2025. № 12(3), С. 463–476. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.14>

References

1. Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: 'What works revisited, *Education and Conflict Review*, 2, 81–88. Retrieved from: https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v9_2022/v9_23_310-325_teh.pdf [in English].
2. Childhood Education International (2024). *Ukrainian Teacher Professional Development to Support Well-being in War and Displacement*. Retrieved from: <https://surl.lu/pfytyr> [in English].
3. Lembke, E.J, Linderkamp, F., & Casale, G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: a review of international studies. *Front. Psychol.* 15:1321373. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373> [in English].
4. SDC. (2025/2026). *Education in Emergencies Toolkit*. Retrieved from: <https://www.sdc-economy-education.ch/en/eie-toolkit> [in English].
5. Sokhor, H., Yasniy, O., Smashna, O., Hashimova, H. (2024). The impact of war and forced displacement on the mental health of children and adolescents (literature review). *PMGP [Internet]*. Apr. 15 [cited 2026 Feb. 12]; 9(1). Retrieved from: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471> [in English].
6. Aktualni problemy psykholohii navchannia v umovakh viiny : zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei kruhloho stolu, prysviachenoho pamiati doktora psykholohichnykh nauk, profesora, akademika NAPN Ukrainy Serhiia Dmytrovycha Maksymenka. (2025). [Current Issues in the Psychology of Learning in Wartime: Proceedings of a Round Table] (m. Kyiv, 9 zhovtnia 2025 roku). *Institut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 328. [in Ukrainian].
7. Bezpechne osvitnie seredovyshche: novi vyklyky ta suchasni rishennia v umovakh voiennoho i povoiennoho chasu : zbirnyk naukovykh statei, tez dopovidei ta inshykh materialiv III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii.

- (2025). [Safe Educational Environment: Emerging Challenges and Modern Solutions in Wartime and Post-War Settings], 07 bereznia 2025 r. Ternopil : FOP Osadtsa Yu. V., 2025. 566. Retrieved from: <https://surli.li/atgkiv> [in Ukrainian].
8. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii vykhovnoho protsesu v zakladakh osvity (2024). [Methodological Guidelines for Organizing the Educational (Upbringing) Process in Educational Institutions]. Lyst MON Ukrainy vid 19.11.2024, № 1/21639-24. Retrieved from: <https://surli.cc/adnxyt> [in Ukrainian].
9. Sysoieva, S. O., Lytovchenko, O. V., Kunytsia, T. Yu. (2025). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid uchniv v umovakh voiennoho stanu v Ukraini: podolannia osobystisnoi krykhkosti i obmezhen [Socio-Pedagogical Support of Students under Martial Law in Ukraine: Overcoming Personal Fragility and Limitations]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 7(2), 1–11. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7203> [in Ukrainian].
10. Spirina, T.P., Lekholetova, M., & Pinchuk, Ye. (2025). Psykhosotsialna pidtrymka uchashnykiv osvithnoho protsesu v kryzovykh umovakh [Psychosocial Support for Participants in the Educational Process under Crisis Conditions]. *Social Work and Education*, 12(3), 463–476. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.14> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗЗСО

Овдійчук Л. М.

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

У статті теоретично обґрунтовано специфіку застосування інтермедіального підходу в освітньому процесі та репрезентовано методика його реалізації на уроках літератури у закладах загальної середньої освіти. Авторка розглядає інтермедіальний аналіз як ефективний інструмент зіставлення літературного тексту та його екранізації (кінофільму чи анімаційної версії), що дозволяє учням глибше усвідомити особливості художнього образу, жанрової природи та засобів мистецької репрезентації. У роботі окреслено умови проведення компаративного аналізу на етапі узагальнення вивчення художнього твору. Акцентовано на необхідності попереднього перегляду екранізації всіма учнями для якісного зіставлення. Значну увагу приділено формуванню базових знань із кінематографічної термінології (сценарій, кадр, сцена, монтаж, ракурс, план, світло, музичний супровід тощо), що забезпечує усвідомлене порівняння літературних і кінематографічних засобів. У статті наведено приклади інтермедіального аналізу: зіставлення роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та аніме Г. Міядзакі, повісті Джозефа Конрада «Серце п'їтьми» та фільму Ф. Кополлі «Апокаліпсис сьогодні», а також інтерпретації поезії у музичному мистецтві (твори Р. Бернса, Ф. Шіллера, Р. Кіплінга). Як приклад запропоновано інтермедіальний аналіз поезії Р. Кіплінга «Якщо...» та рок-балади Тараса В'єнца. Порівняння мистецьких творів здійснюється за універсальними аспектами: форма подачі, наратив, персонажі, хронотоп, емоційний вплив, символіка, сприйняття та уява читача/глядача. Акцентовано, що інтермедіальний аналіз сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, культурної компетентності та підвищує мотивацію до навчання здобувачів освіти, водночас вимагаючи від учителя міждисциплінарної підготовки.

Ключові слова. Інтермедіальний аналіз, художній твір, екранізація, музичний твір, методичний інструментарій, графічний систематизатор, критичне мислення, культурна компетентність.

Ovdiichuk L. M. Features of intermedial analysis of literary works in foreign literature classes of general secondary education institutions

The article theoretically substantiates the specifics of the use of the intermedia approach in the educational process and presents the methodology for its implementation in foreign literature lessons in secondary education institutions. The author considers intermedia analysis as an effective tool for comparing a literary text with works of various types of art, which allows students to more deeply understand the features of the artistic image, genre nature and means of artistic representation. The work outlines the main condition for successful comparative analysis at the stage of generalizing the study of a work of art - the presence of appropriate methodological tools (graphic systematizers (tables) with appropriate content and form-forming components). Considerable attention is paid to the formation of basic knowledge of cinematographic terminology (script, frame, scene, montage, angle, plan, light, musical accompaniment, etc.), which ensures a conscious and effective comparison of literary and cinematic means. The article provides examples of intermedial analysis: a comparison of Diana Wynne Jones' novel «Howl's Moving Castle» and G. Miyazaki's anime, Joseph Conrad's novel «Heart of Darkness» and F. Coppola's film «Apocalypse Now», as well as the interpretation of poetry in musical art (works by R. Burns, F. Schiller, R. Kipling). As an example, an intermedial analysis of R. Kipling's poetry «If ...» and Taras Vienz's rock ballad are proposed. The comparison of works of art is carried out according to universal aspects: according to universal aspects: theme and idea, form of presentation, narrative, characters, chronotope, emotional impact, symbolism, perception, imagination of the reader/viewer. It is emphasized that intermedia analysis contributes to the development of critical thinking, creative interpretive abilities, cultural competence,

and increases the motivation for learning of students, while requiring interdisciplinary training from the teacher.

Keywords: *Intermedia analysis, artistic work, film adaptation, musical work, methodological tools, graphic systematizer, critical thinking, cultural competence.*

Вступ. У сучасній гуманітарній освіті інтермедіальний аналіз художнього твору набуває дедалі більшої актуальності та є одним із ефективних методів інтеграції знань і міждисциплінарного мислення. Він передбачає взаємодію літератури з іншими видами мистецтва – живописом, музикою, кіно, театром, що дозволяє не лише глибше зрозуміти текст, а й сформувані у здобувачів освіти цілісне уявлення про культурний простір. Інтермедіальність відкриває нові можливості для розвитку критичного мислення, творчої уяви та міждисциплінарних компетентностей. Інтегрування літератури з іншими видами мистецтва формує багатовимірне системне мислення та культурну компетентність. У літературознавстві поняття «інтермедіальність» розглядається як міжмистецький діалог, у якому художній текст співвідноситься з музикою, живописом, театром, кіно та сучасними цифровими медіа.

Теоретичні засади інтермедіального аналізу були розроблені такими зарубіжними дослідниками: Т. Адорно, Т. Анц, В. Берхарт, С. Браун (Bruhn), Р. Вагнер, А. Гансен-Льове (Aage A. Hansen-Löve), Л. Елестрьом М. Маклюен, І. Раєвські(і) (I. Rajewsky), Г. Ріплл, С. Шер, Є. Шретер), які визначили інтермедіальність як систему зв'язків між семіотичними кодами різних мистецтв та окреслили типи інтермедійних поєднань. [10, 11, 12] В українському літературознавстві ця проблематика у фокусі уваги Т. Бовсунівської, Г. Клочка, С. Маценки, М. Наєнка, Д. Наливайка, Н. Науменко, О. Попової, В. Просалової, О. Рисака, Е. Циховської, які акцентують на різних аспектах інтермедіальності. Зокрема, визначають інтермедіальність як методологію [4], як явище мистецтва та метод аналізу [8], як спосіб кореляції мистецьких явищ, коли літературний твір містить елементи, транспоновані з інших видів мистецтва та як екфразис (опис творів мистецтва у літературі) [1]. Методичні аспекти з означеної проблеми частково опрацьовували

Н. Грицак та М. Ягнич, Л. Загородня, С. Ушневич. Їхні дослідження стали підґрунтям для розуміння інтермедіального аналізу як сучасного методу вивчення взаємодії літератури з іншими видами мистецтва, зокрема кінематографом та анімацією. В. Слюзко розкрила методичну проблему застосування інтермедіального аналізу як методу вивчення художніх творів майбутніми учителями літератури. [9] На сьогодні цілісного дослідження з проблеми інтермедіального аналізу в контексті літературної освіти на сьогодні немає.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості інтермедіального аналізу художнього твору у закладах освіти та репрезентувати методіку застосування цього методу на уроках зарубіжної літератури у ЗЗСО.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано теоретичні методи: аналіз і синтез літературознавчих та психолого-педагогічних джерел для обґрунтування теоретичних засад роботи, класифікацію й узагальнення для уточнення ключових понять дослідження «інтермедіальний аналіз»; «медіатекст»; спостереження за освітнім процесом, апробація інтермедіального аналізу художнього твору на заняттях у закладах загальної середньої освіти. .

Результати та дискусії. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти в освітній галузі «Мова і література» акцентовано на необхідності формування знань «про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у літературному та культурному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва» [2, 38]. На реалізацію цього завдання спрямовані емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна та інтермедіальна складові літературного компонента. Тому є важливим застосування інтермедіального аналізу художнього твору, який формує критичне мислення, навички аналізу й інтерпретації літературних

текстів, уміння проводити паралелі між текстом художньої літератури та медіатекстом, співвідносити їх із своїм життєвим досвідом, а також розвиває здатність виявляти особисті почуття й враження у слові (усно, письмово), у медіаформаті.

Модельна навчальна програма із зарубіжної літератури для 5–9 класів, розроблена колективом під керівництвом О. Ніколенко, враховує доцільність використання елементів компаративістики, зокрема, «порівняння художніх текстів і медіатекстів (наприклад, кінофільмів, мультфільмів за прочитаними творами тощо), літературних творів і творів інших видів мистецтва. [5., с. 13], У цій програмі до кожного розділу запропоновано рубрики, зосібна й ті, що враховують культурний контекст та медіапростір: Література і культура (ЛК), Медіатекст (МТ).

Аналіз програми виявив, що автори пропонують культурний контекст до кожного жанрово-тематичного розділу програми: утілення сюжетів творів зарубіжних письменників у різних видах мистецтва (живопис, музика, кіно, театр, мультиплікація та ін.), інформацію про пам'ятники письменникам та їхнім героям; про специфіку розуміння краси в різних культурах, а також про культуру як «текст» і «сукупність текстів»: науково-популярні статті та фільми про розвиток літератури і культури, про видатних літературознавців і українських перекладачів;

Рубрика «Медіатекст» (МТ) репрезентує насамперед фільмографію: художні твори в мультиплікації, кіно, а також виступи, інтерв'ю, пости тощо сучасних українських та зарубіжних письменників про літературу й читання; використання художніх образів у державних символах різних країн, у різних видах мистецтва; документальні фільми, науково-популярні тексти, спогади про представників української перекладацької школи. Окрім того, передбачено ознайомлення з бібліотеками в медіапросторі, зроблено акцент на популяризації читання. [5] У підручниках, які укладені відповідно до модельної навчальної програми, наявні кюаркоди, які надають доступ до мультимедійного контенту.

Такий змістовий потенціал потребує чітких методологічних підходів для здійснення інтермедіального аналізу художніх творів у ЗЗСО:

– **Порівняльний підхід** уможливорює зіставлення змісту (тема, ідея, проблематика) та форми (композиція, сюжет, художні засоби) у літературі та інших видах мистецтва (живопис, музика, театр, кіно, хореографія). Такий підхід застосовується під час роботи з художніми творами різними за родами і жанрами: програмові епічні твори (міфи, казки, романи, повісті, новели, оповідання) практично всі екранізовані, рідше – інсценізовані (кінофільми, аніме), драматичні твори відомі у варіанті театральних дійств (драма, опера, балет, перфоманс), ліричні твори покладені на музику. Наявні репродукції картин, ілюстрацій до творів, що теж потребує зіставлення.

– **Семіотичний підхід** як аналіз знакових систем, що функціонують у тексті та візуальних/аудіальних формах, доречний під час аналізу художніх творів та їх інтерпретацій тоді, коли є потреба розшифрування багаторівневих знакових систем у новому культурному контексті.

– **Культурологічний підхід** дозволяє розглядати твір як частину ширшого культурного контексту, що означає відтворити «дух часу», коли твір був написаний та проаналізувати його сприйняття тепер, у контексті сучасних подій.

У цій статті на прикладах програмових художніх творів продемонстровано усі варіанти підходів, оскільки на практиці вони взаємодіють між собою.

Інтермедіальний аналіз художнього твору та кінофільму чи мультиплікації представлені в авторській статті [6] та у магістерському дослідженні під керівництвом авторки статті [7]. Для проведення компаративного аналізу літературного тексту та екранізації необхідні певні умови. Методика вивчення художнього твору передбачає такі етапи: підготовка до сприйняття, читання, елементи аналізу чи аналіз твору, підсумки й узагальнення та творчі роботи. Для успішної роботи на уроці, де буде реалізовано підсумковий етап вивчення літературного твору, необхідно аби всі учні переглянули екранізацію, оскільки на уроці відбуватиметься зіставлення за певними аспектами. Звісно, для засвоєння необхідних знань про специфіку цього виду мистецтва та формування умінь і навичок інтермедіаль-

ного аналізу необхідно ознайомити учнів/учениць зі **словником кінематографічних термінів**.

Ключові поняття: екранізація, сценарій, кадр, сцена; **професійний склад творців у кінематографі:** режисер, звукорежисер, сценарист, актор, каскадер, озвучувач (актор дубляжу), оператор, художник-постановник, – учні засвоюють у процесі роботи на уроках, коли відбувається зіставлення оригіналу та його кіно- або мультиверсії. **Технічні терміни:** ракурс, план, крупний план, монтаж, довгий кадр, світло, музичний супровід тощо, – необхідні тоді, коли опрацьовуємо акторські роботи, хронотоп (екстер'єри та інтер'єри), ключові сюжетні моменти екранізації, оскільки це художні засоби кінематографіа.

Назви екранізацій подані у рубриці «Фільмографія», тому учитель/вчителька обирає зі списку фільм чи аніме для перегляду учнями.

Які аспекти будуть зіставлятися, залежить від жанру та стилю твору, проте універсальний перелік такий: форма подачі, наратив, персонажі, простір і час, емоційний вплив, символіка, сприйняття, уява глядача/читача. Проте треба зважати, що, наприклад, у фен-

тезі, фантастичних та історичних творах важливим елементом, а то й рушієм сюжету, є хронотоп, водночас як у творах реалістичного характеру час і місце не є визначальними.

Приклад компаративного аналізу роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменного аніме японського режисера Гаяго Міядзакі подано в магістерській роботі О. Поляк (наук. кер. Л. Овдійчук). [7] Важливим методичним інструментарієм на уроці є графічні систематизатори (таблиці) [7, С. 60–62], які відображають порівнювані аспекти творів мистецтва на рівні змісту і форми: тема, проблеми, жанр, композиція та хронотоп. Фрагмент графічного систематизатора (Табл. 1) демонструє уже інтермедіальний готовий продукт із записами.

Як видно з таблиці, тема та проблеми у творах спільні, простір та час, де відбуваються події в романі та аніме, також ідентичні, тобто режисер не відступив від першоджерела, але засоби зображення різні. Для того, щоб порівняти хронотоп і визначити його сюжето- та жанротворчу роль, необхідно прочитати уривки з тексту та представити кадри з фільму. Одним із ключових топосів є замок. У романі він описаний словесно, в аніме він

Таблиця 1

Порівняльна характеристика роману й аніме (фрагмент)

Порівнювані аспекти	«Мандрівний замок Хаула», роман «Мандрівний замок Хаула», аніме	«Мандрівний замок Хаула», аніме
Тема	Пошуки себе і свого місця у цьому світі.	
Проблеми	Морально-етичні: значення кохання, сім'я, друзів у людському житті; філософські (сенс життя, світогляд, добро і зло та їхнє втілення).	
Жанр	Роман	Аніме
Хронотоп	Роман	Аніме
Простір, де відбуваються події	Країна Інгерія. Міста: Маркет-Чіппінг. Кінгсбері. Портхавен	
Засоби зображення	Описи	Візуалізація. Анімовані малюнки.
Замкнений простір (топос)	Мандрівний замок	
Інтер'єр, екстер'єр	Описи	Візуалізація. Анімовані малюнки.
Час	Реальний і фантастичний	
Засоби зображення	Описи, розповіді Зображення, переміщення	Зображення, переміщення

зображений на рухомому малюнку. Порівнюємо екстер'єр (зовнішній опис замку Хаула): «...з'явився високий чорнезний замок, із чотирьох високих шпильстих веж якого вилітали хмари чорнючого диму». «На вигляд замок був високий, прямовисний, важкий, бридкий – і справді лиховісний» [7, с. 95]. Аніме-малюнок замка схожий на велетенську залізну потворну химерну машину неправильних обрисів із різними надбудовами, на чотирьох курячих лапах, за допомогою яких він і мандрує (Рис. 1).

Таким чином відбувається порівняння усіх елементів, які виявляють особливості засобів зображення різних мистецтв. Це дозволяє простежити, як літературний опис і кінематографічна візуалізація формують різні уявлення про той самий об'єкт. У романі Діани Вінн Джонс екстер'єр замка постає як багатозначний символ: він описаний через деталі, що підкреслюють його мінливість, непостійність і магічну природу. Авторка використовує словесні образи, метафори та порівняння, які викликають у читача/читачки враження, почуття, збуджують уяву. В аніме Гаяго Міядзакі замок отримує матеріальну, майже відчутну форму. Засоби анімації дозволяють показати його рух, механічну складність та фантастичну архітектуру. Тут важливу роль відіграє колір, динаміка кадру та музичний супровід, що створюють емоційний ефект.

Отже, літературний текст апелює до внутрішньої уяви читача, залишаючи простір для інтерпретації, водночас як анімаційний фільм, навпаки, пропонує готовий зоровий образ, який вражає своєю деталізацією та художньою стилізацією.

У результаті порівняння можна побачити, що різні мистецтва не лише відтворюють один і той самий сюжетний елемент, а й формують різні способи його сприйняття: від інтелектуального осмислення до емоційно-візуального переживання.

Ще одним прикладом, який репрезентує авторську методику інтермедіального аналізу, є стаття, у якій проведено інтермедіальну студію повісті Джозефа Конрада «Серце п'їтьми» та кінострічки Френсіса Кополлі «Апокаліпсис сьогодні». [6] Основні структурні елементи художнього та кінематографічного творів: жанр, сюжет, головні персонажі, прототипи, наративи відображено у таблиці. [6. с. 45] Зіставлення дозволяє виявити багато спільного у цих творах мистецтва, хоча у творі Джозефа Конрада темою є колонізація Африки (Конго) європейцями, а у фільмі «Апокаліпсис сьогодні» – війна американців у В'єтнамі. У центрі уваги письменника і режисера – війна, людина, душа. Очевидна ідея, яка об'єднує повість і фільм: засудження «війни як антигуманного засобу вирішення політичних суперечок, у засудженні завойовницької



Рис. 1. Кадр із зображення екстер'єра замку із аніме Г. Міядзакі

політики сильних держав, показі внутрішнього конфлікту людини, яка зробила вибір на користь зла у моральному виборі між добром і злом, раціональним та ірраціональним, і спокусилася статусом Бога, у випробуванні душі людини в умовах війни, що «заглянула в себе і збожеволіла». [6, с. 46] Детально образ Курца, головного героя літературного та кінотвору, досліджено у статті за допомогою зіставного інструментарію. Проведена інтермедіальна студія виявила спільне у наративах, персонажах, сюжеті, хронотопі, ідеї, жанрі, означивши характерні відмінності у змісті, сюжеті, композиції та зображуваних засобах.

Аналіз екранізації у порівнянні з літературним першоджерелом має важливе значення для розуміння специфіки художнього твору та його інтерпретацій у різних видах мистецтва. Такий підхід виявляє особливості авторського задуму та способи його трансформації у візуальній культурі, дозволяє простежити різні стратегії образотворення, які застосовуються у словесному та кінематографічному мистецтві, розкриває культурний контекст, оскільки екранізація часто відображає менталітет, національні традиції, естетику та світогляд режисера, що може відрізнятися від інтенцій письменника.

Важливо, що такий аналіз поглиблює інтерпретацію твору, збагачує і розширює діапазон літературознавчого і культурологічного аналізу, формує цілісне уявлення про багатогранність художнього образу.

Ще один важливий аспект інтермедіального аналізу пов'язаний з поезіями, інтерпретованими через музичне мистецтво. Очевидно, що є потреба звертатися до лірики у її сучасному музично-пісенному варіанті.

Зокрема, у ЗЗСО вивчаються вірші Р. Бернса «Моє серце в верховині» – музика і виконання сестер Тельнюк, Ф. Шіллера «Ода до радості» – музика Л. ван Бетховена, виконує Світлана Семак, Р. Кіплінга «Якщо» – рок-балада Тараса В'єнца тощо.

Пропоную інтермедіальний аналіз поезії Р. Кіплінга «Якщо» та рок-балади Тараса В'єнца із застосуванням семіотичного підходу. Український поет і музикант Тарас В'єнц здійснив авторський переклад українською мовою класичного твору Редьярда Кіплінга і створив музичну інтерпретацію. [3] Графічний систематизатор (Табл. 2) представляє інтермедіальний аналіз вірша і балади на різних семіотичних рівнях.

Семіотичний підхід демонструє, що вірш Кіплінга «Якщо» у перекладі Тараса В'єнца перетворюється на багаторівневу знакову систему, де текстові символи морального ідеалу людини поєднуються з музичними кодами сучасної культури, створюючи новий культурний текст і контекст для молоді.

Візуальні знаки, які увиразнюють сучасний контекст, – це образ виконавця з гітарою як знак автентичності, «справжності» музичного послання. Образ персонажа (батька) у кадрі – знак драматизму, що підкреслює напругу тексту; символи боротьби (рух, жести за кадром, у кадрі – світло/тінь) знак внутрішньої сили та опору.

Авдіальні знаки: рок-ритм і гітарні рифи – знак енергії, протесту, сучасної молодіжної культури. вокальна подача з напруженням – знак емоційної сили, що трансформує моральний заповіт Кіплінга у заклик до дії. павза між рядками – знак, що дозволяє слухачеві осмислити сенс.

Таблиця 2

Інтермедіальний аналіз вірша і балади

Рівень	Поезія Р. Кіплінга	Рок-балада Тараса В'єнца
Текстові знаки	Умовні конструкції «Якщо...». – моральні випробування	У перекладі конструкції збережено, але ритм підлаштовано під баладу (як жанр)
Візуальні коди	Образи сина, батька, юрби, короля, втрат і перемог	Візуалізація через музичний кліп - уявні сцени боротьби
Авдіальні коди	Ритм ямба – стійкість, сила духу, контраст, гармонія	Рок-балада – енергія, протест, сила
Культурні сенси	Ідеал Людини, універсальний моральний код	Сучасна інтерпретація: боротьба, самовираження, актуальність для молоді

Текстові знаки: збережена структура: підрядний сполучник умови «Якщо...» – знак випробувань, що залишаються універсальними. **Український переклад** – знак культурної адаптації, що робить твір частиною сучасного українського контексту.

Поєднання з музикою – знак синтезу літератури й сучасної музичної культури.

Вірш «Якщо» отримав сучасне звучання у вигляді авторської рок-балади. Поєднання літературної класики та сучасної музики робить текст більш доступним та емоційним для семикласників. Застосований культурологічний підхід дозволяє розглядати цей твір як частину сучасного культурного контексту подій, сприйняття.

Запропоновані приклади інтермедіального аналізу художнього твору (екранізацій, пісні) демонструють можливості для розвитку творчих здібностей та критичного мислення; формування культурної компетентності; підвищення мотивації до навчання учнів й у той же час потребує від учителів міждисциплінарної підготовки.

Висновок. Таким чином інтермедіальний аналіз є перспективним напрямом у сучасній

освіті й ефективним інструментом на практиці під час аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. Він виконує кілька функцій: формує багатовимірне (системне і критичне) мислення учнів; розвиває здатність до інтерпретації символів та культурних кодів; сприяє інтегрованому засвоєнню гуманітарних дисциплін; підвищує мотивацію до навчання через використання мультимедійних ресурсів.

Сучасна педагогіка дедалі частіше звертається до інтермедіального аналізу як до ефективного методу інтеграції знань. У процесі навчання він дозволяє поєднувати літературний текст із музичними, живописними та кінематографічними інтерпретаціями, створюючи багатогранне поле для осмислення. Це не лише розширює горизонти сприйняття мистецтва, а й формує у здобувачів освіти здатність до міждисциплінарного мислення.

Український досвід поєднується з міжнародними практиками, підтверджуючи актуальність цього підходу для розвитку гуманітарної освіти. Подальший розвиток методики інтермедіального аналізу потребує інтеграції у навчальні програми та підтримки з боку освітніх інституцій.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т. Роман-екфразис: генеза, дефініції та модифікації жанру [розділ 7]. *Жанрові модифікації сучасного роману*. Харків : Діса плюс, 2015. С. 313–340.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 (зі змінами 2013, 2020 рр.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>
3. Кіплінг Р. If / Авторська пісня / Рок-балада / Переклад — Тарас В'єнц. 2021. 21 січня. [Відео]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wbl6Pv8RrFo> (дата звернення: 29.03.2026).
4. Наєнко М. Інтермедіальність як методологія. *Філологічні семінари*. 2016. Вип. 19. С. 6–15.
5. Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В. та ін. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи». 2021. URL: <https://surl.li/zmuwof>
6. Овдійчук Л. Повість «Серце п'їтьми» Джозефа Конрада і кінофільм Ф. Копполи «Апокаліпсис сьогодні»: інтермедіальна студія. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2023. No 119. С. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055038>
7. Поляк О. М. Методика компаративного аналізу художнього твору та його екранізації в закладах середньої освіти (на прикладі роману Діани Вінн Джонс «Мандрівний замок Хаула» та однойменного аніме Хаяо Міядзаки) : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр». Рівне : РДГУ, 2024. 101 с. URL: <https://surl.li/pqvcge>
8. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. *Філологічні семінари*. 2013. Вип. 16. С. 46–53.
9. Слюзко В. Інтермедіальний аналіз як метод вивчення художніх творів майбутніми учителями літератури. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2020. Вип. 11. С. 84–87.
10. Bruhn, J. The intermediality of narrative literature: medialities matter. *Springer*, 2016. 141 p.
11. Rajewsky, I. Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*. 2005. No 6. P. 4–64.
12. Rippl, G. (Ed.). Handbook of intermediality: Literature–image–sound–music. Vol. 1. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015. 691 p.

References

1. Bovsunivska, T. (2015). Roman-ekfrasys: geneza, definitsii ta modyfikatsii zhanru [The ecphrasis novel: genesis, definitions, and genre modifications]. In *Zhanrovi modyfikatsii suchasnoho romanu* (pp. 313–340). Disa plus. [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011, November 23). Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education] (Resolution No. 1392). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>. [in Ukrainian].
3. Kipling, R. (2021, January 21). *If / Avtorska pisnia / Rok-balada / Pereklad — Taras Vients* [If / Author's song / Rock ballad / Translated by Taras Vients] [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=wbl6Pv8RrFo>
4. Naienko, M. (2016). Intermedialnist yak metodolohiia [Intermediality as a methodology]. *Filolohichni seminary* [Philological Seminars], (19), pp. 6–15.
5. Nikolenko, O. M., Isayeva, O. O., Klymenko, Zh. V., & et al. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 5–9 klasy»* [Model curriculum «Foreign Literature. Grades 5–9»]. Retrieved from: <https://surl.li/zmuwof> [in Ukrainian].
6. Ovdychuk, L. (2023). Povist «Sertse pitmy» Dzhozefa Konrada i kinofilm F. Koppoly «Apokalipsys sohodni»: intermedialna studiiia [Joseph Conrad's «Heart of Darkness» and F. Coppola's «Apocalypse Now»: an intermedial study]. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, (119), pp. 41–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055038> [in Ukrainian].
7. Poliak, O. M. (2024). *Metodyka komparatyvnoho analizu khudozhnoho tvoriv ta yoho ekranizatsii v zakladakh serednoi osvity* [Methods of comparative analysis of a literary work and its film adaptation in secondary education institutions] (Master's thesis). Rivne State University for the Humanities. 101 p. Retrieved from: <https://surl.li/pqvcge> [in Ukrainian].
8. Prosalova, V. (2013). Intermedialnist yak yavyshe mystetstva i metod analizu [Intermediality as an art phenomenon and an analysis method]. *Filolohichni seminary* [Philological Seminars], (16), pp. 46–53.
9. Sliuzko, V. (2020). Intermedialnyi analiz yak metod vyvchennia khudozhnikh tvoriv maibutnimy uchyteliamy literatury [Intermedial analysis as a method of studying literary works by future teachers of literature]. *Aktualni pytannia mystetskoï pedahohiky* [Current Issues of Arts Pedagogy], (11), pp. 84–87. [in Ukrainian].
10. Bruhn, J. (2016). The intermediality of narrative literature: medialities matter. *Springer*. 141 p.
11. Rajewsky, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*, (6), pp. 4–64.
12. Rippl, G. (Ed.). (2015). *Handbook of intermediality: Literature–image–sound–music* (Vol. 1). Walter de Gruyter GmbH & Co KG. 691 p.

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО СВІТУ

Онучак Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Державного податкового університету
ORCID ID: 0000-0003-2178-4863

Руженська Т. М.

старший викладач кафедри іноземних мов
Державного податкового університету
ORCID ID: 0009-0009-2808-9629

У статті проведено всебічний аналіз професійної іноземної підготовки фахівців у світлі глобалізаційних процесів, цифрової трансформації суспільства, інтернаціоналізації освіти та зростаючих вимог до міжкультурної комунікації. Підкреслено, що сучасний світ вирізняється високою мобільністю людських ресурсів, активною міжнародною взаємодією, швидкими змінами професійних знань і необхідністю інтеграції в глобальний освітній та економічний простір. В умовах таких змін професійна іноземна підготовка набуває статусу стратегічного елемента у формуванні конкурентоспроможних фахівців, а не залишається другорядною частиною освітнього процесу. Розглянуто наукові підходи до визначення понять «іноземна професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «міжкультурна компетентність» і «професійно орієнтоване навчання іноземної мови». Виявлено ключові протиріччя між сучасними потребами ринку праці та традиційними моделями підготовки у закладах вищої освіти. У тексті пропонуються концептуальні основи модернізації іноземної освіти, що базуються на компетентнісному, інтегративному, міждисциплінарному та цифровому підходах. Обґрунтовано важливість підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації в міжнародному середовищі, участі в міжнародних проєктах, академічній мобільності та професійній самореалізації в умовах глобальної конкуренції. Визначено пріоритетні напрямки розвитку іноземної підготовки, такі як використання CLIL-технологій, цифрових платформ, автентичних професійних кейсів і симуляційних методик. Зроблено висновок, що професійна іноземна підготовка є фундаментальним інструментом адаптації фахівців до викликів сучасного світу. Вона відіграє важливу роль у забезпеченні сталого розвитку освіти й суспільства загалом.

Ключові слова: професійна іноземна підготовка, іноземна компетентність, міжкультурна комунікація, глобалізація, цифровізація освіти, конкурентоспроможність фахівця, компетентнісний підхід, CLIL, інтернаціоналізація освіти.

Onuchak L. V., Ruzhenska T. M. Professional Foreign Language Training of Specialists as a Response to the Challenges of the Modern World

The article provides a comprehensive analysis of professional foreign language training of specialists in the context of globalization processes, the digital transformation of society, the internationalization of education, and the growing demands of intercultural communication. It is emphasized that the modern world is characterized by high mobility of human resources, active international interaction, rapid changes in professional knowledge, and the necessity of integration into the global educational and economic space. Under such conditions, professional foreign language training acquires the status of a strategic element in the formation of competitive specialists rather than remaining a secondary component of the educational process. The study examines scholarly approaches to defining the concepts of "professional foreign language competence," "communicative competence," "intercultural competence," and "professionally oriented foreign language teaching." Key contradictions between the contemporary needs of the labour market and traditional training models in higher education institutions are identified. The text proposes conceptual foundations for the modernization of foreign language education based on competence-based, integrative, interdisciplinary, and digital approaches. The importance of preparing future specialists for professional

communication in an international environment, participation in international projects, academic mobility, and professional self-realization in conditions of global competition is substantiated. Priority directions for the development of foreign language training are outlined, including the use of CLIL technologies, digital platforms, authentic professional cases, and simulation-based methodologies. It is concluded that professional foreign language training is a fundamental tool for adapting specialists to the challenges of the modern world and plays a significant role in ensuring the sustainable development of education and society as a whole.

Keywords: professional foreign language training, foreign language competence, intercultural communication, globalization, digitalization of education, competitiveness, competence-based approach, CLIL, internationalization.

Вступ. Сучасний світ відзначається швидкими і масштабними змінами, що охоплюють економічну, соціальну, освітню й професійну сфери. Глобалізація, інтеграційні процеси, цифрове перетворення виробничих і управлінських систем, а також стрімкий розвиток міжнародного ринку праці створюють нові виклики та висувають підвищені вимоги до якісної підготовки фахівців. Однією з ключових компетентностей, яка визначає конкурентоспроможність спеціаліста у глобалізованому середовищі, є вміння ефективно здійснювати професійну комунікацію іноземними мовами.

Зростання ролі міжнародного співробітництва, активне залучення України до європейських освітніх ініціатив, розширення можливостей академічної мобільності для студентів і викладачів, а також участь у міжнародних грантових програмах об'єктивно вимагають підвищення якості іноземної підготовки майбутніх фахівців. Водночас аналіз сучасних освітніх реалій виявляє значну розбіжність між задекларованими стандартами освіти та фактичним рівнем володіння професійною іноземною компетентністю серед випускників.

Тема професійно орієнтованого викладання іноземних мов є предметом активного наукового аналізу, який посідає вагоме місце в сучасній освітній парадигмі як національного, так і міжнародного рівня. Теоретичні основи компетентнісного підходу до освітнього процесу всебічно розглянуто в роботах Н. М. Бібік та С. О. Сисоєвої [1; 2]. Вагомий внесок у розвиток методик професійно орієнтованого навчання іноземних мов в Україні здійснили такі дослідники, як О. Б. Тарнопольський [3], С. Ю. Ніколаєва [4], В. Г. Редько [5] та Н. Ф. Бориско [6]. У новітніх дослідженнях, починаючи з 2020 року, особливу увагу приділяється цифровізації

мовної освіти, впровадженню інноваційних технологій, а також формуванню професійної іноземної компетентності в умовах дистанційного й змішаного навчання. Питання адаптації змісту та методів навчання до реалій цифрового суспільства детально аналізуються в роботах таких українських науковців, як О. В. Бигич [7], Л. В. Калініна [8] та О. В. Коваленко [9], які наголошують на важливості оновлення сучасних підходів до іноземної підготовки.

Питання формування іноземної комунікативної компетентності, а також її структурно-функціональних аспектів є предметом досліджень таких науковців, як М. Кенейл, М. Свейн [10] і Л. Бахман [11], які трактують її як складне інтегративне утворення, що об'єднує низку взаємопов'язаних компонентів. Значний концептуальний внесок у розвиток теорії міжкультурної компетентності здійснив М. Байрам [12], акцентуючи увагу на важливості взаємодії між культурами в процесі мовного навчання. Суттєву роль у стандартизації мовної освіти відіграють рекомендації Ради Європи, зокрема Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), які забезпечують єдність підходів до оцінювання та викладання мов у контексті сучасних освітніх систем [13].

Сучасні дослідження значну увагу приділяють інтеграції мовної та професійної підготовки. Зокрема, концепція CLIL, розроблена Д. Койл, Ф. Худом і Д. Маршем [14], довела свою ефективність як інструмент для поєднання предметного змісту з навчанням іноземної мови. Одночасно питання цифровізації освіти та її вплив на професійну підготовку спеціалістів знайшли відображення у стратегічних документах Європейської Комісії [15].

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень, питання професійної

іншомовної підготовки спеціалістів в умовах одночасного впливу глобалізаційних процесів, цифровізації та інтернаціоналізації освіти залишається актуальним і потребує подальшого всебічного вивчення. Особливу увагу слід приділити інтеграції сучасних методологічних підходів, інноваційних цифрових технологій та міжкультурного компоненту в єдину цілісну систему підготовки майбутніх фахівців. Перелічені аспекти підкреслюють як наукову, так і практичну важливість обраного напрямку дослідження.

Мета цього дослідження полягає у розробці теоретичних і методологічних основ модернізації професійної іншомовної підготовки фахівців, враховуючи виклики та можливості, які супроводжують процеси глобалізації, цифровізації та інтернаціоналізації освіти. Особлива увага приділяється визначенню ефективних підходів до розвитку професійної іншомовної компетентності.

У рамках поставленої мети визначено основні завдання дослідження: провести аналіз сучасних наукових підходів до визначення сутності іншомовної професійної компетентності; окреслити її структуру та ключові компоненти; здійснити порівняльний аналіз традиційних і новітніх моделей іншомовної підготовки; обґрунтувати необхідність інтеграції компетентнісного, міжкультурного та цифрового підходів у навчальний процес; дослідити потенціал використання інноваційних методик, таких як CLIL, проєктне навчання та цифрові технології, у викладанні іноземних мов із професійною орієнтацією; розробити концептуальні основи для оновлення змісту, форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації визначених завдань у дослідженні було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і загальнонаукових методів, що забезпечили цілісність і наукову обґрунтованість отриманих результатів.

Зокрема, застосовано методи теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел, що дозволило систематизувати сучасні підходи до розуміння сутності професійної іншомовної підготовки, а також уточнити зміст ключових

понять, таких як іншомовна професійна компетентність, комунікативна та міжкультурна компетентності.

Метод порівняльного аналізу було використано з метою зіставлення традиційних і сучасних моделей іншомовної підготовки у закладах вищої освіти, що дало змогу виявити основні протиріччя між вимогами глобалізованого ринку праці та існуючими освітніми практиками.

За допомогою системно-структурного методу здійснено аналіз компонентної будови іншомовної професійної компетентності та визначено її ключові складові, що функціонують у взаємозв'язку.

Метод інтерпретації та узагальнення результатів дослідження сприяв формулюванню теоретичних висновків щодо модернізації іншомовної підготовки фахівців у контексті глобалізаційних і цифрових трансформацій.

Крім того, у дослідженні використано метод теоретичного моделювання, який дав можливість обґрунтувати концептуальні засади оновлення змісту, форм і методів професійно орієнтованого навчання іноземних мов, зокрема з урахуванням компетентнісного, інтегративного та цифрового підходів.

Результати. Сучасний світ перебуває у стадії динамічних змін, які визначаються багатьма взаємопов'язаними процесами, кожен із яких впливає на різні сфери нашого життя. Глобалізація економіки відкриває нові можливості співробітництва між країнами та сприяє встановленню тісніших економічних зв'язків. Інтернаціоналізація освіти сприяє створенню інтегрованого освітнього простору, що дозволяє обмінюватися знаннями та досвідом між державами. Водночас цифрова революція трансформує підходи до обробки інформації та комунікації, а розвиток штучного інтелекту пропонує людству нові перспективи у вирішенні складних завдань. До цього додається зростання міжнародної мобільності робочої сили, яке дає змогу фахівцям працювати у найрізноманітніших культурних умовах. Усі ці чинники разом формують портрет сучасного спеціаліста, який вирізняється гнучкістю, здатністю адаптуватися та готовністю відповідати викликам стрімко змінюваного

світу. Така людина володіє високим рівнем мобільності, ефективно працює в різноманітних міжкультурних середовищах і постійно вдосконалює свої знання та навички, що є важливою передумовою для професійного розвитку. Крім того, сучасний професіонал має розвинуті комунікаційні навички й демонструє високу компетентність у багатомовному середовищі, що є важливим елементом успіху в умовах глобалізованого суспільства.

Глобалізаційні процеси, які активно охоплюють усі аспекти суспільного життя, сприяють глибшій інтеграції національних економік у єдиний світовий ринок. Ця інтеграція формує нові вимоги до фахівців, котрі повинні володіти комплексом навичок для ефективної роботи в багатонаціональних командах. Вони мають бути здатні налагоджувати комунікацію з іноземними партнерами, брати участь у створенні й реалізації міжнародних проєктів, а також вести продуктивні переговори на глобальному рівні [15, с. 125]. В умовах цих викликів іншомовна підготовка набуває особливого значення не лише як складова освітнього процесу, але і як ключовий елемент економічного прогресу, дозволяючи професіоналам отримати доступ до світових ринків та ресурсів для подальшого розвитку їхніх компетенцій.

Сучасна цифровізація суспільства та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкривають нові можливості для створення різноманітних форматів професійної взаємодії. Ці зміни яскраво проявляються у зростаючій популярності дистанційної співпраці, проведенні онлайн-конференцій та функціонуванні міжнародних платформ, які об'єднують фахівців з різних країн для спільної роботи над проєктами та оперативного обміну досвідом. У зв'язку з цим дедалі більше зростає потреба у комплексному володінні професійною термінологією, що забезпечує більш ефективну комунікацію у глобальному середовищі. Одночасно підвищується значущість розвитку навичок академічного письма, необхідних для чіткого та грамотного представлення ідей, результатів досліджень і досягнень. До того ж актуальним стає вміння презентувати свої здобутки та результати дослідницької або практичної діяльності

іноземними мовами, що відкриває доступ до ширшої міжнародної аудиторії та сприяє професійному зростанню. Ці зміни в глобальному комунікаційному просторі ставлять перед фахівцями нові виклики, але водночас створюють численні перспективи для розвитку.

Сучасний ринок праці дедалі більше акцентує увагу на необхідності високого рівня володіння іноземними мовами, розглядаючи цю компетенцію як невід'ємну складову професійної підготовки. Така тенденція свідчить про важливість і актуальність перегляду підходів до навчання іноземним мовам у системі вищої освіти. Вона має відповідати на виклики глобалізації та забезпечувати інтеграцію різноманітних професійних спільнот.

У сучасній науковій літературі іншомовна професійна компетентність трактується як складне інтегративне явище, яке охоплює багатогранне поєднання різних елементів. Вона включає мовні знання, здатність до ефективного спілкування, усвідомлення соціокультурних факторів, володіння професійною термінологією та навички, необхідні для успішної міжкультурної взаємодії у професійному контексті. Такий комплексний підхід спрямований не лише на оперування мовними елементами, але й на забезпечення активної участі у міжкультурному професійному спілкуванні [1, с. 52].

Структура іншомовної професійної компетентності спирається на низку ключових компонентів, кожен із яких відіграє важливу роль у забезпеченні комплексної підготовки фахівця:

– лінгвістичний компонент охоплює знання граматики, лексики та фонетики мови, які є основою мовної грамотності та формують фундамент для подальшого розвитку мовних навичок;

– комунікативний компонент забезпечує здатність ефективно взаємодіяти в письмовій і усній формах, що є невід'ємним елементом успішного функціонування в реальних професійних ситуаціях;

– соціокультурний компонент орієнтований на розуміння культурних норм, традицій та соціальних особливостей, які суттєво впливають на характер міжособистісної взаємодії та сприяють кращому розумінню контексту;

– професійно-дискурсивний компонент передбачає опанування спеціалізованої термінології та навичок роботи з різними формами професійного спілкування, як письмового, так і усного;

– стратегічний компонент зосереджується на розробці й застосуванні ефективних стратегій для подолання комунікативних труднощів та забезпечення успішної взаємодії у складних ситуаціях.

Таким чином, гармонійне поєднання зазначених компонентів створює основу для формування високого рівня іншомовної професійної компетентності.

Основою сучасної освіти виступає компетентнісний підхід, що акцентує увагу на досягненні реальних практичних результатів навчання. Головним завданням такого підходу є формування у здобувачів вищої освіти здатності діяти в умовах складного професійного іншомовного спілкування, ухвалюючи оптимальні рішення з урахуванням лінгвокультурних особливостей конкретного мовного середовища [13, с. 118]. За таких обставин традиційне вивчення мови як замкнутої системи поступається місцем інтегративним моделям. Вони гармонійно поєднують опанування мовними аспектами з їхнім використанням у професійній діяльності. Такий підхід не лише сприяє підвищенню рівня володіння мовою, але й забезпечує підготовку спеціалістів нового покоління, які готові до ефективної комунікації у глобальному середовищі.

Одним із перспективних напрямів модернізації освітнього середовища є використання технології CLIL (Content and Language Integrated Learning), що об'єднує навчання предметного змісту з опануванням іноземної мови [10, с. 98]. Такий підхід не лише розвиває мовні компетенції, а й допомагає формувати здатність мислити професійно іншою мовою. Інтеграцію мовної практики з професійною підготовкою можна реалізувати за допомогою таких методів:

– використання автентичних ресурсів, що відповідають специфіці професійної діяльності;

– моделювання ситуацій, характерних для професійного середовища;

– впровадження кейс-методів для аналізу практичних завдань;

– виконання проєктів, спрямованих на вирішення прикладних проблем;

– організація симулятивних навчальних тренінгів;

– залучення до міжнародних онлайн-ініціатив.

Зазначені форми діяльності сприяють розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та здатності ефективно взаємодіяти в міжкультурному середовищі.

Сучасні цифрові технології розкривають значні можливості для організації навчання, орієнтованого на професійну підготовку. Завдяки інтеграції онлайн-платформ, віртуальних симуляцій та інтерактивних курсів стає реальним створення освітнього процесу, який моделює професійні ситуації, максимально наближені до реальних умов роботи.

Подібні цифрові інструменти забезпечують доступ до автентичних матеріалів, міжнародних баз даних та наукових джерел, що сприяє розвитку академічної культури іншомовного спілкування. Однак ефективне використання таких ресурсів запроваджує потребу в удосконаленні цифрової грамотності як ключового елемента професійної компетентності. [14, с. 214].

У сучасному світі, який вирізняється своєю багатокультурністю та динамічним розвитком глобалізації, успішна професійна діяльність напряму залежить від здатності глибоко та всебічно розуміти культурні особливості партнерів. Для досягнення гармонії у співпраці і досягнення позитивних результатів міжкультурна компетентність виступає ключовим чинником. Вона охоплює такі важливі аспекти, як прояв толерантності до різних точок зору, відкритість до культурного розмаїття, вміння тонко та правильно інтерпретувати характерні ознаки інших культур, а також ефективно подолання потенційних комунікативних перешкод, які можуть виникати у міжкультурному середовищі.

З огляду на це, професійна іншомовна підготовка повинна мати багатогранний характер, включаючи не лише вивчення лінгвістичних аспектів, але також уважний і детальний аналіз культурних контекстів, які впливають на спілкування. Крім того, необхідною складовою є ознайомлення з між-

народно визнаними стандартами професійної етики, що забезпечують взаємну довіру та повагу. Особливу увагу слід приділити вивченню специфіки ділового спілкування в різних куточках світу, адже кожна країна має свої унікальні традиції та підходи до ведення бізнесу, які потребують чутливого й адаптивного ставлення для досягнення ефективної взаємодії.

Висновки. Професійна іншомовна підготовка фахівців є необхідною відповіддю на сучасні виклики, зумовлені процесами глобалізації, цифровізації та інтернаціоналізації професійної діяльності. Її мета полягає у формуванні висококваліфікованого, мобільного та міжкультурно обізнаного спеціаліста, здатного успішно функціонувати й конкурувати в міжнародному середовищі.

Ефективність такої підготовки базується на ряді ключових чинників:

- упровадженні компетентнісного підходу до освітнього процесу;
- інтеграції мовних і професійно орієнтованих компонентів навчання;
- використанні сучасних інноваційних методів і технологій, зокрема CLIL, проектного навчання та цифрових платформ;
- цілеспрямованому розвитку міжкультурної компетенції.

Подальший розвиток у цій галузі передбачає створення ефективних моделей для оцінювання рівня сформованості професійних іншомовних компетенцій, розроблення цифрових інтегрованих курсів та адаптацію найкращих міжнародних практик до специфіки української системи вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2019. 112 с.
2. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні засади компетентнісної освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 280 с.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови у вищій школі. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 229 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013.
5. Редько В. Г. Теоретичні засади навчання іноземних мов у закладах освіти. Київ : Педагогічна думка, 2017.
6. Бориско Н. Ф. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Київ : Ленвіт, 2019.
7. Бигич О. В. Використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. № 82(2). С. 45–56.
8. Калініна Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах цифрової освіти. Педагогічні науки: теорія і практика. 2021. № 3. С. 112–118.
9. Коваленко О. В. Змішане навчання у підготовці майбутніх фахівців з іноземної мови. Наукові записки. 2022. № 4. С. 78–85.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1(1). P. 1–47.
11. Bachman L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990.
12. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
13. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
14. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
15. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels: European Commission, 2021.

References

1. Bibik, N. M. (2019) *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy* [Competency-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
2. Sysoieva, S. O. (2021). *Teoretyko-metodolohichni zasady kompetentnisnoi osvity* [Theoretical and Methodological Foundations of Competency-Based Education]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita". [in Ukrainian].
3. Tarnopolskyi, O. B. (2018). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli* [Methods of Teaching English in Higher Education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. [in Ukrainian].

4. Nikolaieva, S. Yu. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
5. Redko, V. H. (2017). *Teoretychni zasady navchannia inozemnykh mov u zakladakh osvity*. [Theoretical Foundations of Teaching Foreign Languages in Educational Institutions] Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
6. Borysko, N. F. (2019). *Formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti*. [Formation of Intercultural Foreign Language Communicative Competence] Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
7. Bygych, O. V. (2021). *Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov*. [The Use of Digital Technologies in Foreign Language Teaching]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 45–56. [in Ukrainian].
8. Kalinina, L. V. (2021). *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v umovakh tsyfrovoy osvity* [Formation of Foreign Language Communicative Competence in the Context of Digital Education]. *Pedahohichni nauky: teoriia i praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 3, 112–118. [in Ukrainian].
9. Kovalenko, O. V. (2022). *Zmishane navchannia u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z inozemnoi movy*. [Blended Learning in the Training of Future Foreign Language Specialists]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes*, 4, 78–85. [in Ukrainian].
10. Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1). [in English].
11. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press. [in English].
12. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. *Multilingual Matters*. [in English].
13. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. [in English].
14. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. [in English].
15. European Commission. (2021). *Digital education action plan 2021–2027*. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ТИПОЛОГІЯ ЦИФРОВИХ МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ФОРМ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Рагозіна В. В.

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України

ORCID ID: 0000-0002-3694-2054

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування типології цифрових мистецьких проєктів як ефективних форм військово-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану та цифрової трансформації освіти. Цифровий мистецький проєкт визначено як інтегративну педагогічну модель, що поєднує мистецький зміст із цифровими технологіями та реалізується через структуровану діяльність, спрямовану на створення суспільно значущого цифрового продукту з чітко окресленою виховною метою. На основі аналізу сучасних українських мистецьких практик воєнного часу (цифровий плакат, ілюстрація, документальна фотографія, мультимедійні наративи) та наукових праць у галузі мистецької освіти, цифрової педагогіки й національно-патріотичного виховання та військово-патріотичного виховання обґрунтовано типологію цифрових мистецьких проєктів, що включає інтерпретаційно-аналітичні, творчо-продуктивні, меморіально-комеморативні та наративно-мультимедійні типи. Розкрито сутнісні характеристики, функції, організаційні форми та виховний потенціал типів таких проєктів. Доведено, що інтерпретаційно-аналітичні проєкти сприяють розвитку критичного мислення й аксіологічного аналізу; творчо-продуктивні – формуванню суб'єктності та активної громадянської позиції; меморіально-комеморативні – конструюванню історичної пам'яті й моральної рефлексії; наративно-мультимедійні – розвитку емпатії, медіаграмотності та усвідомлення власної ролі у суспільних процесах. Показано, що інтеграція мистецтва і цифрових технологій забезпечує одночасний комплексний вплив на когнітивну, емоційну та ціннісно-сміслову сфери особистості, формування національної ідентичності, громадянської компетентності, історичної пам'яті та інформаційної стійкості. Наведено орієнтовні приклади різних типів цифрових мистецьких проєктів, можливих для реалізації з учнівською молоддю в умовах освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: цифрові мистецькі проєкти, військово-патріотичне виховання, цифровізація освіти, мистецька освіта, національна ідентичність, громадянська компетентність, заклади загальної середньої освіти.

Ragozina V. V. Typology of digital art projects as effective forms of military-patriotic education of student youth

The article provides a theoretical and methodological substantiation of a typology of digital art projects as effective forms of military-patriotic education of student youth under martial law and in the context of the digital transformation of education. A digital art project is defined as an integrative pedagogical model that combines artistic content with digital technologies and is implemented through structured activity aimed at creating a socially significant digital product with a clearly defined educational purpose. Based on an analysis of contemporary Ukrainian wartime artistic practices (digital posters, illustration, documentary photography, multimedia narratives), as well as scholarly research in art education, digital pedagogy, national-patriotic education, and military-patriotic education, a typology of digital art projects is substantiated, including interpretative-analytical, creative-productive, memorial-commemorative, and narrative-multimedia types. The essential characteristics, functions, organizational formats, and educational potential of these project types are elucidated. It is demonstrated that interpretative-analytical projects foster the development of critical thinking and axiological analysis; creative-productive projects contribute to the formation of learner agency and an active civic stance; memorial-commemorative projects facilitate the construction of historical memory and moral reflection; and narrative-multimedia projects promote empathy, media literacy, and awareness of one's role in societal processes. The integration of art and digital technologies is shown to ensure a comprehensive and simultaneous impact on the cognitive, emotional, and value-semantic dimensions of personality development, contributing to the formation of national identity, civic competence, historical memory, and information resilience. Illustrative examples of various types of digital art projects

feasible for implementation with student youth within the educational process of general secondary education institutions are provided.

Keywords: digital art projects, military-patriotic education, digitalization of education, art education, national identity, civic competence, general secondary education institutions.

Вступ. Повномасштабна агресія росії проти України загострила проблему військово-патріотичного виховання учнівської молоді, що в умовах воєнного стану набула наукового осмислення в українському педагогічному дискурсі 2022–2026 рр. Ціннісні засади формування патріотизму в умовах війни обґрунтовано вченими (І. Бех [1], К. Журба [4]), які визначають духовно-моральну спрямованість, громадянську відповідальність і національну ідентичність як базові орієнтири сучасного виховання, наголошують на інтеграції громадянського та культурного його компонентів.

Стратегічними викликами перед системою освіти України стали цифрова та інституційна трансформація освіти, необхідність інтеграції інноваційних педагогічних моделей [2; 6; 10; 11], результатом яких є сформованість цифрових компетентностей у здобувачів освіти [10]. Відповідно, вагомою стає цифровізація військово-патріотичного виховання як системний процес упровадження цифрових ресурсів, інструментів і платформ із метою підвищення ефективності виховної роботи (К. Журба [5]), використання інтерактивних форм, мультимедійних продуктів і соціальних мереж як засобів формування громадянської активності (А. Добридень та І. Купіна [3]).

Серед ефективних форм науковці вивчають потенціал цифрових виховних проєктів, що розглядається як структурована діяльність, спрямована на створення цифрового продукту з чітко визначеною виховною метою, етапами реалізації та прогнозованими результатами. Структурно він включає цільовий, змістовий, процесуальний та рефлексивно-оцінний компоненти. Дослідники довели ефективність таких проєктів як інструменту розвитку громадянських компетентностей, формування відповідальності й самостійності учнів (Н. Морзе та М. Бойко [9]), активної позиції учня та інтеграції творчої діяльності з технологічними інструментами (О. Спірін [11]).

Мистецький компонент виховання посідає важливе місце у сучасних дослідженнях: учені

доводять, що мистецтво є потужним засобом формування ціннісних орієнтацій та емоційної сфери особистості (Л. Масол [8]), конструювання нових смислів і формування культурної стійкості українців (О. Комаровська [7]). Відповідно, медіаосвітні ресурси і практики мають значний вплив на розвиток патріотизму (Н. Череповська [13; 14]). Так, ретельно підібраний український мистецький контент посилює емоційну консолідацію та почуття спільності, оскільки володіє здатністю впливати на когнітивну, емоційну та ціннісно-смыслову сфери особистості й забезпечити рефлексивне осмислення досвіду війни [7]. Значним потенціалом у формуванні колективної пам'яті та національної самоідентифікації володіють візуальні нарративи сучасної війни в Україні (Л. Смирна) [12].

Отже, сучасні дослідження висвітлюють формування громадянських компетентностей у воєнний період і цифровізацію мистецької освіти, визначаючи виховний проєкт як форму впливу на когнітивну, емоційну й ціннісну сфери особистості. Водночас нерозробленою залишається проблема цифрових мистецьких проєктів як форми військово-патріотичного виховання та їх типології в умовах закладів загальної середньої освіти, що й зумовлює мету цієї статті. Постають завдання з'ясувати їхні функції, виховний потенціал та надати приклади реалізації в умовах закладів загальної середньої освіти.

Методи та методики дослідження. Для розроблення типології цифрових мистецьких проєктів у дослідженні було використано низку методів: теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел; метод педагогічного моделювання (розроблення типології); інтерпретаційний аналіз сучасних українських мистецьких практик воєнного часу; порівняльний аналіз виховного потенціалу різних типів проєктів. Методологічну основу становлять аксіологічний, культурологічний, компетентнісний та медіаосвітній підходи.

Результати. Цифровий мистецький виховний проєкт визначається дослідниками як

педагогічно організована діяльність, спрямована на створення учнями цифрового художнього продукту (плакату, відео, фотопроекту, мультимедійного нарративу, інтерактивної презентації) з чітко окресленою виховною метою. Такий підхід відповідає сучасним концепціям проектно-орієнтованого навчання, у межах яких освітній результат досягається через активну творчу діяльність учнів [11, с. 92–95].

Структурно цифровий мистецький проект містить взаємопов'язані компоненти: цільовий – передбачає формування ціннісних орієнтацій, громадянської позиції, національної ідентичності [1, с. 7–9]; змістовий – ґрунтується на залученні мистецького контенту воєнного часу, який відображає сучасні історичні події та їх художню інтерпретацію; процесуальний – охоплює етапи реалізації проекту: постановку проблеми, аналіз джерел, розроблення концепції цифрового продукту, його створення, презентацію та обговорення; рефлексивно-оцінний – забезпечує самооцінювання, колективне обговорення та усвідомлення ціннісних смислів.

Цифровий мистецький проект є особливою формою у педагогічному інструментарії педагога-практика з огляду на те, що інтеграція мистецтва і цифрових технологій зумовлює посилення виховного ефекту. Як зазначає Л. Масол, мистецтво впливає не лише на раціональне осмислення, а й на глибинні переживання [8, с. 3–6]. У воєнний період мистецька освіта трансформується, набуваючи нових смислів, пов'язаних із переживанням колективного досвіду, формуванням культурної стійкості та солідарності [7, с. 10–12]. Тому такий проект цінний забезпеченням емоційно-сміслового проживання учнями актуального історичного досвіду, інтеріоризацією національних цінностей через художній образ і створенням умов для особистісної ідентифікації з подіями та героями сучасності. Саме художня форма дає змогу трансформувати інформацію про війну з рівня зовнішнього повідомлення у рівень внутрішнього пережитого смислу, що посилює виховний вплив і забезпечує стійкість сформованих переконань та громадянських установок.

Водночас цифровий формат забезпечує інтерактивність, доступність і можливість

широкого соціального поширення результатів. Цифровізація виховання сприяє підвищенню залученості молоді, формує навички медіаграмотності та інформаційної безпеки [5, с. 68–71], а також розширює можливості реалізації громадянської активності через онлайн-платформи та соціальні мережі [3]. Таким чином, цифровий мистецький проект виступає синтетичною формою виховної діяльності, що поєднує емоційно-образний вплив мистецтва з комунікативним потенціалом цифрових середовищ.

Осмислення типології цифрових мистецьких проектів потребувало звернення до аналізу сучасних українських мистецьких практик воєнного часу. Серед них виокремлюються: цифрові плакати Андрія Єрмоленка, лауреата Шевченківської премії, що вирізняються символічною насиченістю та виразною громадянською позицією; ілюстрації Сергія Майдукова та Олександра Грехова, які поєднують художню метафоричність із соціальною критикою; документальна фотографія Євгена Малолетки, Костянтина і Влади Ліберових, що фіксує воєнну реальність із високим ступенем достовірності; мультимедійні нарративи платформи *Ukrainer*, які презентують комплексні історії про український спротив та повсякденність війни, та ін. Ці мистецькі практики характеризуються визначальними рисами. По-перше, вони мають високу символічну насиченість, що забезпечує глибоке смислове кодування образів та їх багаторівневу інтерпретацію. По-друге, їм притаманна чітка громадянська позиція, яка транслює цінності гідності та державності. По-третє, вони відзначаються емоційною експресивністю, що сприяє формуванню емпатійного переживання. По-четверте, документальна достовірність (особливо у фотографії) формує ефект присутності й посилює довіру до представленого матеріалу. По-п'яте, практики часто орієнтовані на глобальну аудиторію, що сприяє міжнародній комунікації та культурній дипломатії.

Як зазначає Л. Смирна, візуальні нарративи сучасної війни відіграють ключову роль у формуванні колективної пам'яті та національної самоідентифікації [12, с. 70–73]. Вони не лише документують

події, а й конструюють образ сучасної України у світовому культурному просторі. У педагогічному вимірі такі мистецькі практики можуть слугувати змістовою основою для цифрових виховних проєктів, забезпечуючи актуальність, емоційну насиченість та ціннісну спрямованість навчальної діяльності.

Виховний потенціал сучасних цифрових мистецьких практик полягає у формуванні національної ідентичності, розвитку емпатії, усвідомленні історичної пам'яті та відповідальності за майбутнє держави. У поєднанні з проєктною діяльністю вони сприяють формуванню громадянських компетентностей [9, с. 55–58] і відповідають стратегічним завданням трансформації освіти в умовах війни [2, с. 336–340]. Отже, сучасні українські мистецькі практики воєнного часу становлять змістовий і методичний ресурс для створення цифрових мистецьких проєктів в освіті.

Розроблена нами типологія дає змогу систематизувати цифрові мистецькі практики та інтегрувати їх у виховний процес закладів освіти. Кожен тип має власну функціональну доміную, проте всі вони спрямовані на формування національної ідентичності, громадянської зрілості та інформаційної стійкості. Розглянемо типи цифрових мистецьких проєктів, їхні функції, форми реалізації та виховний потенціал.

1. Інтерпретаційно-аналітичні проєкти передбачають переосмислення вже існуючих художніх творів воєнного часу (цифрових плакатів, фотографій або ілюстрацій) та їх інтеграцію в освітній процес через цифрові формати без створення нового продукту учнями. У педагогічному вимірі такі проєкти реалізують функцію медіаінтерпретації: учні вчать ціннісному й громадянському аналізу візуальних та аудіовізуальних образів, декодуванні символіки, наративів і контекстів, що сприяє розвитку медіаінтерпретації та історико-культурного розуміння подій.

Основними функціями інтерпретаційно-аналітичних проєктів виступають: когнітивна (поглиблення знань про події війни через мистецький дискурс); аксіологічна (формування ціннісних суджень щодо понять свободи, гідності, жертвності); критично-рефлексивна

(розвиток здатності до самостійного аналізу інформації та протидії маніпулятивним візуальним наративам); комунікативна (організація дискусії та аргументованого обговорення).

Такі проєкти можуть реалізуватися у цифрових виставках, аналітичних відеонарисах, інтерактивних картах символів: у такий спосіб забезпечується поєднання текстуального коментаря з візуальним матеріалом, що активізує одночасно раціональні й емоційні механізми сприйняття.

Виховний ефект проєктів цього типу полягає у розвитку критичного мислення, формуванні здатності до морального оцінювання подій, усвідомленні ролі мистецтва як інструменту історичної пам'яті та інформаційної протидії. Учень-учасник поступово переходить від пасивного споживача контенту до активного інтерпретатора, що є важливою умовою формування інформаційної стійкості в умовах війни.

Приклади інтерпретаційно-аналітичних проєктів: створення цифрової виставки «Символи спротиву в українському плакаті», де учні аналізуватимуть роботи сучасних художників; підготовка аналітичного відеонарису «Мова воєнної фотографії: емоція і документ», присвяченого аналізу фотознімків із зони бойових дій; розроблення інтерактивної карти «Візуальні образи свободи», що систематизує символи мистецтва війни та ін.

2. Творчо-продуктивні цифрові мистецькі проєкти передбачають створення учнями власного цифрового художнього продукту, що відображає їхні громадянську позицію, емоційний досвід та ціннісне ставлення до подій війни. Їхня сутність полягає у трансформації внутрішнього переживання у візуальну або аудіовізуальну форму (цифровий плакат, анімація, відеоролик).

На відміну від інтерпретаційно-аналітичного типу в проєктах цього типу домінує функція творчої самореалізації учасників, де учень виступає як автор і суб'єкт громадянського висловлювання. Процес створення мистецького продукту передбачає такі етапи: концептуалізації ідеї, відбір символів, вибір технічних інструментів, композиційного вирішення та публічної презентації результату. Функціонально цей тип проєктів вико-

нує низку функцій: суб'єктоворчу (формування активної позиції та відповідальності за власне висловлювання); емоційно-терапевтичну (опрацювання тривожних переживань через творчість); громадянсько-мобілізаційну (утвердження особистої причетності до національного спротиву); комунікативно-соціалізаційну (взаємодію у групі, публічний захист власної роботи).

Виховний ефект творчо-продуктивних проєктів проявляється у формуванні активної громадянської позиції, розвитку внутрішньої мотивації до суспільно значущої діяльності, посиленні почуття національної ідентичності. Учень не лише відображає реальність, а й інтерпретує її через власну систему цінностей, що сприяє становленню суб'єктності та усвідомленої відповідальності.

Реалізуючи творчо-продуктивні проєкти, учні можуть випробувати себе у створенні серії цифрових плакатів «Україна незламна» з подальшою онлайн-презентацією або у розробленні короткої анімації «Лист із майбутнього», у якій осмислюється перемога України. Або зробити запис подкасту «Мій голос у час війни», де вони висловлюватимуть власні роздуми про гідність.

3. Меморіально-комеморативні цифрові мистецькі проєкти спрямовані на збереження пам'яті про загиблих захисників України та події війни через створення цифрових форм увічнення. Їхня сутність полягає у поєднанні документальності, емоційної виразності та символічного осмислення втрат. Цей тип проєктів виконує функцію культурної пам'яті та морального конструювання спільної історії: створення цифрових книг пам'яті, інтерактивних меморіальних сторінок, відеопортретів героїв або віртуальних виставок формує простір колективної рефлексії, а учні долучаються до збирання матеріалів, опрацювання джерел, осмислення біографій. Меморіально-комеморативний тип проєктів сприяє переходу від абстрактного розуміння війни до персоналізованого сприйняття учнями історії через конкретні людські долі. Відповідно, учні починають глибоко усвідомлювати ціну незалежності, у них формуються емпатія та моральна відповідальність перед попередніми поколіннями.

Функції меморіально-комеморативних проєктів включають: меморіальну (збереження і трансляція історичної пам'яті), морально-етичну (формування поваги до подвигу та жертвовності), інтегративну (зміцнення соціальної згуртованості), рефлексивну (усвідомлення цінності життя і свободи).

Наведемо приклади меморіально-комеморативних проєктів. Серед них можуть бути такі: створення цифрової «Книги пам'яті героїв громади» з інтерактивними біографічними сторінками; підготовка відеопортретів «Історії мужності», що розповідають про конкретних захисників; організація віртуальної виставки «Обличчя свободи», присвяченої пам'яті загиблих та ін.

4. Наративно-мультимедійні цифрові мистецькі проєкти передбачають створення комплексних цифрових історій у поєднанні тексту, зображення, звуку, відео та інтерактивних елементів. Їхня сутність полягає у конструюванні цілісного наративу, який відображає певний аспект війни через особистісну або суспільну призму. Такі проєкти формують у школярів навички сторітелінгу, конструювання матеріалу, роботи з джерелами, візуальної та звукової драматургії. Мультимедійний формат створює ефект занурення.

Серед функцій таких проєктів: комунікативна (передача досвіду через історію), емпатійна (занурення у переживання іншого), медіаосвітня (розвиток медіаграмотності та критичного аналізу інформації), ідентифікаційна (формування усвідомлення власної ролі в історичних подіях).

Виховний потенціал полягає у формуванні емпатії, розвитку здатності до багатовимірного сприйняття подій, усвідомленні себе як учасника національної історії. Наратив дає змогу поєднати особисте й колективне, індивідуальний досвід і загальнонаціональний контекст, що є важливою умовою становлення громадянської зрілості.

Учнівська молодь може ініціювати створення: мультимедійного лонгріду «Щоденник міста у війні», що поєднує тексти, фото й аудіосвідчення; інтерактивної історії «Один день волонтера» з елементами гіпертексту; відеоесе «Моє покоління і війна», заснованого на особистих розповідях учнів.

Висновки. Цифрові мистецькі проекти становлять інтегративну педагогічну форму, яка поєднує потенціал мистецтва, можливості цифрових технологій та завдання військово-патріотичного виховання. Вони створюють умови для одночасного впливу на когнітивну, емоційну та ціннісно-смыслову сфери особистості учня, забезпечуючи комплексний виховний ефект.

Розроблена нами типологія цифрових мистецьких проектів включає інтерпретаційно-аналітичні, творчо-продуктивні, меморіально-

комеморативні та наративно-мультимедійні типи. Кожен із них має власну функціональну доміанту та специфічний виховний потенціал, проте всі вони інтегруються у спільну мету – формування свідомого, емоційно зрілого, інформаційно стійкого громадянина, здатного до відповідальної участі у суспільному житті в умовах воєнних викликів. Через художній образ і цифровий формат відбувається інтеріоризація суспільно значущих цінностей, що набувають особистісного смислу для здобувачів освіти.

Список використаних джерел.

1. Бех І. Д. Патріотичне виховання особистості в умовах воєнного стану: ціннісні орієнтири. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 3. С. 5–14.
2. Трансформація системи освіти в умовах війни: виклики, адаптаційні стратегії й перспективи розвитку цивільної та військової освіти в Україні (2022–2025 рр.) / В. Гурковський та ін. *Military Science*. 2025. Vol. 3. № 1. Р. 329–352.
3. Добридень А. В., Купіна І. О. Цифрові технології як інструмент національно-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану. 2025. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-868-876](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-868-876)
4. Журба К. О. Виховання національної ідентичності учнівської молоді в умовах соціальних викликів. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 27–36.
5. Журба К. Цифровізація військово-патріотичного виховання української молоді в умовах війни. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 1(18). С. 66–75. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i18.566>
6. Кириленко В., Гурковський В., Семененко Л., Вербовенко О. Педагогічні перспективи трансформації військової освіти в Україні на основі міжнародного досвіду. *Military Science*. 2024. Vol. 2. № 3.
7. Комаровська О. А. Мистецька освіта в умовах війни: нові смисли і педагогічні виклики. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 4. С. 9–15.
8. Масол Л. М. Мистецтво як засіб формування ціннісних орієнтацій учнів. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 3. С. 2–8.
9. Морзе Н. В., Бойко М. А. Цифрові освітні проекти як інструмент формування громадянських компетентностей. *Освітологія*. 2023. № 12. С. 52–60.
10. Овчарук О. В. Цифрова трансформація освіти: виклики для виховання особистості. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88. № 2. С. 1–12.
11. Спірін О. М. Проектно-орієнтоване навчання у цифровому освітньому середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 84. С. 90–99.
12. Смирна Л. В. Мистецтво війни: візуальні наративи сучасної України. *Культурні практики*. 2023. № 2. С. 67–76.
13. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді. *Кропивницький : Імекс-ЛТД*, 2017. 312 с.
14. Череповська Н. І. Медіаосвітні практики розвитку інформаційного патріотизму молоді. *Проблеми політичної психології*. 2020. Вип. 9(23). С. 241–254.

References

1. Bekh, I. D. (2022). Patriotychne vykhovannia osobystosti v umovakh voiennoho stanu: tsinnisni oriientyry [Patriotic education of personality under martial law: Value orientations]. *Pedahohika i psykhohihiia*, (3), 5–14. [in Ukrainian].
2. Hurkovskiy, V., Semenenko, L., Verbovenko, O., Ovanesian, R., Kozlov, V., & Trystan, A. (2025). Transformatsiia systemy osvity v umovakh viiny: vyklyky, adaptatsiini stratehii y perspektyvy rozvytku tsyvilnoi ta viiskovoi osvity v Ukraini (2022–2025 rr.) [Transformation of the education system under war conditions: Challenges, adaptation strategies and prospects]. *Military Science*, 3(1), 329–352. [in Ukrainian].
3. Dobryden, A. V., & Kupina, I. O. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii yak instrument natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Digital technologies as a tool of national-patriotic

- education of student youth under martial law]. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-868-876](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-868-876) [in Ukrainian].
4. Zhurba, K. O. (2022). Vychovannia natsionalnoi identychnosti uchnivskoi molodi v umovakh sotsialnykh vyklykiv [Education of national identity of student youth under social challenges]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 27–36. [in Ukrainian].
 5. Zhurba, K. (2023). Tsyfrovizatsiia viiskovo-patriotichnoho vykhovannia ukrainskoi molodi v umovakh viiny [Digitalization of military-patriotic education of Ukrainian youth under war conditions]. *Innovatyka u vykhovanni*, 1(18), 66–75. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i18.566> [in Ukrainian].
 6. Kyrylenko, V., Hurkovskiy, V., Semenenko, L., & Verbovenko, O. (2024). Pedahohichni perspektyvy transformatsii viiskovoi osvity v Ukraini na osnovi mizhnarodnoho dosvidu [Pedagogical prospects of transformation of military education in Ukraine based on international experience]. *Military Science*, 2(3). [in Ukrainian].
 7. Komarovska, O. A. (2023). Mystetska osvita v umovakh viiny: novi smysly i pedahohichni vyklyky [Art education under war conditions: New meanings and pedagogical challenges]. *Mystetstvo ta osvita*, (4), 9–15. [in Ukrainian].
 8. Masol, L. M. (2022). Mystetstvo yak zasib formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii uchniv [Art as a means of forming students' value orientations]. *Mystetstvo ta osvita*, (3), 2–8. [in Ukrainian].
 9. Morze, N. V., & Boiko, M. A. (2023). Tsyfrovi osvitni proiekti yak instrument formuvannia hromadianskykh kompetentnosti [Digital educational projects as a tool for forming civic competencies]. *Osvitohiia*, (12), 52–60. [in Ukrainian].
 10. Ovcharuk, O. V. (2022). Tsyfrova transformatsiia osvity: vyklyky dlia vykhovannia osobystosti [Digital transformation of education: Challenges for personality development]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 88(2), 1–12. [in Ukrainian].
 11. Spirin, O. M. (2022). Proiektno-oriientovane navchannia v tsyfrovomu osvitnomu sere dovysshchi [Project-based learning in the digital educational environment]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 84, 90–99. [in Ukrainian].
 12. Smyrna, L. V. (2023). Mystetstvo viiny: vizualni naratyvy suchasnoi Ukrainy [Art of war: Visual narratives of contemporary Ukraine]. *Kulturni praktyky*, (2), 67–76.
 13. Cherepovska, N. I. (2017). Mediaosvitni resursy rozvytku patriotyzmu i krytychnoho myslennia molodi [Media education resources for developing patriotism and critical thinking of youth]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
 14. Cherepovska, N. I. (2020). Mediaosvitni praktyky rozvytku informatsiinoho patriotyzmu molodi [Media education practices of developing informational patriotism of youth]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 9(23), 241–254. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

АНАЛІТИЧНЕ КОПІЮВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ракович В. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Закарпатської академії мистецтв
ORCID ID: 0000-0002-5373-082X

У статті розглянуто проблему концептуалізації копіювання у системі фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена недостатньою теоретичною розробленістю аналітичного виміру копіювання в сучасній мистецькій педагогіці та відсутністю системно обґрунтованої методики його реалізації. Метою дослідження є теоретичне уточнення поняття аналітичного копіювання та визначення методичних умов його ефективного застосування у професійній підготовці майбутніх художників.

У роботі використано комплекс теоретичних методів: аналіз і узагальнення наукових джерел, порівняльний та структурно-функціональний аналіз, теоретичне моделювання, що дозволило окреслити сутнісні характеристики аналітичного копіювання та сформувати його методичну модель.

Обґрунтовано доцільність виокремлення поняття «аналітичне копіювання» як самостійної методичної категорії мистецької педагогіки. Під аналітичним копіюванням запропоновано розуміти цілеспрямований навчальний процес дослідження структурно-композиційних, колористичних, пластичних і стилістичних особливостей художнього твору з подальшим свідомим відтворенням виявлених закономірностей у практичній діяльності. Визначено, що ефективність його реалізації забезпечується поетапністю аналітичного процесу, орієнтацією на дослідження авторської манери, рефлексивним супроводом навчальної діяльності та інтеграцією здобутих результатів у власну художню практику здобувачів освіти.

Зроблено висновок, що аналітичне копіювання сприяє формуванню професійного художнього мислення, розвитку здатності до структурного бачення та стилістичного аналізу і може розглядатися як структурований метод професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю.

Ключові слова: аналітичне копіювання; мистецька освіта; професійна підготовка художників; художнє мислення; авторська манера; методичні умови; рефлексія; структурний аналіз.

Rakovych V. V. Analytical Copying in the Professional Training of Art Students

The article addresses the problem of conceptualizing copying within the system of professional training of students majoring in art disciplines. The relevance of the study is determined by the insufficient theoretical elaboration of the analytical dimension of copying in contemporary art pedagogy and the lack of a systematically structured methodology for its implementation in higher art education.

The purpose of the research is to theoretically substantiate the concept of analytical copying and to determine the methodological conditions for its effective application in the professional training of future artists. The study is based on a set of theoretical methods, including analysis and generalization of scientific literature, comparative and structural-functional analysis, and theoretical modeling, which enabled the clarification of the essential characteristics of analytical copying and the development of its methodological framework.

Analytical copying is defined as a purposeful educational process aimed at investigating the structural-compositional, coloristic, plastic, and stylistic features of an artwork, followed by the conscious reproduction of the identified principles in practical activity. The study demonstrates that the effectiveness of analytical copying depends on a structured step-by-step analytical procedure, orientation toward the study of the author's stylistic manner, reflective support of the learning process, and integration of acquired results into students' individual artistic practice.

It is concluded that analytical copying functions not merely as a reproductive exercise but as a structured pedagogical method that fosters professional artistic thinking, structural vision, and the ability to conduct stylistic analysis in the training of future art professionals.

Keywords: analytical copying; art education; professional training of artists; artistic thinking; author's style; methodological conditions; reflection; structural analysis.

Вступ. Сучасна система фахової підготовки майбутніх художників потребує уточнення методичних засад формування професійного художнього мислення. В умовах трансформації мистецької освіти особливого значення набувають методи, що поєднують практичну діяльність із цілеспрямованим аналітичним осмисленням художньої форми. Одним із таких методів традиційно виступає копіювання творів мистецтва.

Аналіз сучасних мистецько-педагогічних публікацій засвідчує, що у працях Г. Савчин, О. Смичковської, О. Піддубної, Т. Прокопович, О. Чирви та інших дослідників копіювання переважно розглядається як технологічно організований навчально-практичний процес, спрямований на формування технічних умінь, засвоєння художніх прийомів і наслідування зразка. У цих дослідженнях підкреслюється його значення для розвитку професійної майстерності, однак аналітичний потенціал копіювання – як інструмент дослідження стилістичної структури твору, осмислення авторської манери та формування професійної рефлексії – не набуває системної концептуалізації.

Водночас у працях І. Зязюна, О. Рудницької, Л. Масол, Г. Падалки, В. Орлова обґрунтовується необхідність органічного поєднання технічної підготовки з розвитком творчої індивідуальності, формуванням стилістичної культури та професійної рефлексії майбутнього фахівця. Подібні ідеї простежуються і в концепціях зарубіжних дослідників мистецької освіти – John Dewey, Elliot Eisner та Howard Gardner, які наголошують на значенні рефлексивного досвіду, розвитку індивідуального стилю та інтеграції технічного й творчого компонентів у мистецькій підготовці.

Попри наявність окремих методичних напрацювань, аналіз сучасних публікацій свідчить про відсутність чітко сформульованої методики, яка б системно регламентувала саме аналітичний аспект копіювання у підготовці майбутніх художників [5; 7].

Отже, попри значну увагу до проблеми копіювання в системі мистецької освіти, питання його осмислення як аналітичного методу залишається недостатньо розробленим. Відсутність чіткого термінологіч-

ного розмежування між репродуктивним і аналітичним копіюванням ускладнює систематизацію педагогічної практики та визначення методичних умов його ефективного застосування.

Актуальність дослідження зумовлена потребою уточнення понятійного апарату мистецької педагогіки та розроблення методичних умов, що забезпечують перетворення копіювання на інструмент формування художнього мислення майбутніх фахівців.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати поняття аналітичного копіювання та визначити методичні умови його ефективного застосування у процесі фахової підготовки майбутніх художників.

Методи та методики дослідження. Досягнення мети забезпечено використанням комплексу взаємопов'язаних методів, спрямованих на теоретико-методичне осмислення проблеми аналітичного копіювання. Зокрема, здійснено аналіз і узагальнення наукових джерел з мистецької педагогіки та методики навчання живопису для з'ясування стану розробленості проблеми; проведено термінологічний аналіз із метою уточнення змісту понять «репродуктивне копіювання» та «аналітичне копіювання»; застосовано порівняльний підхід для встановлення відмінностей між відтворювальною та аналітичною функціями копіювання.

Структурно-функціональний аналіз дозволив виокремити композиційний, пластичний, колористичний і стилістичний компоненти аналітичного копіювання та визначити їх значення у формуванні художнього мислення студентів. Метод теоретичного моделювання використано для розроблення узагальненої моделі аналітичного копіювання та визначення педагогічних умов його реалізації. Узагальнення педагогічного досвіду й аналіз навчальної практики студентів мистецьких спеціальностей сприяли конкретизації методичних аспектів упровадження запропонованого підходу.

Сукупність застосованих методів забезпечила наукову обґрунтованість отриманих висновків і логічну цілісність дослідження.

Результати та дискусії. Проблема копіювання у мистецькій освіті має глибокі історичні та педагогічні витоки. У класичній

академічній традиції воно розглядалося як обов'язковий етап професійного становлення художника, що забезпечує засвоєння технічних прийомів, композиційних закономірностей і пластичних рішень. Як зазначалося в попередніх дослідженнях [3; 5; 6; 7; 9], копіювання є одним із найбільш результативних способів вивчення художнього твору, оскільки воно сприяє формуванню художньої чуттєвості, засвоєнню композиційних принципів та технік майстрів. Зокрема, копіювання визначається як «точне відтворення оригінального (наявного в єдиному екземплярі) твору мистецтва з метою розкриття авторських композиційних засобів, художньої манери та його художньої техніки» [9, с. 114].

У межах цього дослідження під репродуктивною функцією копіювання розуміємо його відтворювальний характер – орієнтацію на максимально точне відтворення візуальних, композиційних і технічних параметрів оригіналу без інтерпретаційних трансформацій. У мистецтвознавчому дискурсі поняття «репродукція» трактується як «копія або репліка оригінального твору, створена з метою демонстрації, поширення чи навчального використання» [13, с. 16]. Відтак у контексті мистецької педагогіки термін «репродуктивний» уживається у значенні відтворення художньої форми як необхідного етапу професійного становлення майбутнього художника.

Разом із тим копіювання не обмежується лише відтворювальною функцією. У навчальному посібнику з живопису воно розглядається як процес, який можна трактувати як своєрідну «лабораторію творчого досвіду», у межах якої здійснюються експерименти з інтерпретацією, стилізацією та трансформацією художнього образу [1, с. 6]. Автори підкреслюють, що учнівська копія передбачає попередній комплексний аналіз твору – «композиційної, тонової та колірної гармонійної структури; стилістики та способу створення художнього образу; використання техніки, технології, методів, прийомів та засобів живописної виразності. Результатом аналізу є усвідомлення особливостей творчої манери художника й розкриття функціоналу застосованих методів та засобів живопису» [1, с. 11].

Уже саме таке розуміння копіювання містить виразний аналітичний потенціал, адже передбачає не механічне повторення форми, а проникнення у структуру авторського задуму. Подібну позицію висловлює і Галина Савчин, яка підкреслює, що ефективність копіювання у мистецькій освіті зростає за умови свідомого аналітичного підходу до вивчення художнього твору, коли відтворення супроводжується дослідженням композиційних і технічних особливостей оригіналу. На думку дослідниці, аналітичне копіювання «збагачує та розширює теоретичну обізнаність учнів, підвищує рівень їхньої образотворчої грамотності та компетентності у художньо-творчій практиці» [9, с. 116].

Попри це, аналіз сучасних публікацій засвідчує, що у більшості випадків копіювання інтерпретується передусім як технологічно організований навчально-практичний процес. Дослідники зосереджують увагу на техніці виконання, етапності роботи, матеріалах та способах відтворення форми, тоді як структурний і стилістичний аналіз твору часто залишається імпліцитним або другорядним компонентом. Саме це зумовлює потребу уточнення понятійного розмежування між репродуктивним і аналітичним вимірами копіювання.

Показовим у цьому контексті є дослідження, присвячене діяльності майстерні живопису та храмової культури Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури під керівництвом Миколи Стороженка. У межах аналізу педагогічної практики цієї мистецької школи описується використання копіювальних вправ, орієнтованих на глибоке вивчення композиційної та пластичної структури твору. Водночас поняття «аналітичного копіювання» постає переважно як характеристика навчального підходу й не супроводжується спеціальним теоретичним визначенням або системним методичним обґрунтуванням. Це свідчить про те, що відповідний термін функціонує радше як описовий маркер педагогічної практики, ніж як концептуалізована методична категорія мистецької освіти [4, с. 62–64].

У попередніх наукових розвідках також наголошувалося на відсутності спеціально

розробленої й науково обґрунтованої методики копіювання, орієнтованої на підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва [5; 7].

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти передбачають інтеграцію практичної діяльності з рефлексивним аналізом і формування здатності до структурного та стилістичного осмислення художнього твору. У цьому контексті філософія мистецької освіти, представлена працями John Dewey, Elliot Eisner та Howard Gardner, підкреслює, що художня діяльність розвиває не лише технічні навички, а й особливі форми мислення, пов'язані зі здатністю аналізувати, інтерпретувати й створювати значення у візуальному контексті [13; 14; Gardner, 1983].

Таким чином, у контексті сучасної педагогіки навчання мистецтву стає очевидним, що копіювання може розглядатися не лише як форма наслідування, а як метод дослідження художньої структури та формування рефлексивного художнього мислення. Саме така інтерпретація відкриває можливість переходу від традиційного розуміння копіювання до його аналітичної модифікації.

Отже, узагальнення наявних підходів дозволяє констатувати:

1. У наукових джерелах копіювання визначається як точне відтворення твору з метою виявлення авторської манери та композиційних засобів [10, с. 29].

2. Освітня практика підтверджує його значущість для формування професійних умінь.

3. Водночас відсутня цілісна методика, що системно акцентує аналітичний вимір копіювання як складник формування художнього мислення.

У зв'язку з викладеним постає необхідність уточнення поняття аналітичного копіювання як самостійної методичної категорії мистецької педагогіки.

У межах цього дослідження **аналітичне копіювання** визначаємо як цілеспрямований навчальний процес дослідження структурно-композиційних, колористичних, пластичних і стилістичних особливостей художнього твору з подальшим свідомим відтворенням виявлених закономірностей у практичній діяльності. Отже, йдеться не лише про від-

творення зовнішньої форми, а про інтелектуально опосередковане освоєння художньої структури.

На відміну від традиційного копіювання, що може зосереджуватися переважно на точності передачі форми, аналітичне копіювання передбачає:

– структурний аналіз композиційної побудови твору;

– дослідження системи колористичних співвідношень;

– виявлення особливостей пластичної організації форми;

– осмислення стилістичних домінант та індивідуальної манери автора;

– рефлексивне узагальнення здобутого досвіду з його подальшою інтеграцією у власну художню практику.

Таким чином, аналітичне копіювання функціонує не лише як спосіб оволодіння технічними прийомами, а як інструмент формування професійного бачення, розвитку здатності до художнього аналізу та усвідомленого стилістичного мислення.

Теоретичне окреслення поняття потребує його методичного структурування. У системі фахової підготовки майбутніх художників результативність аналітичного копіювання зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов.

Усвідомлений добір художнього зразка. Першою методичною умовою є обґрунтований вибір твору для опрацювання. Зразок має характеризуватися чітко вираженою композиційною структурою, стилістичною визначеністю та достатньою аналітичною «прозорістю».

Під час добору твору доцільно враховувати:

– рівень професійної підготовки здобувачів освіти;

– наявність логічно організованої композиційної побудови;

– виразність пластичної мови;

– можливість цілісного аналізу колористичної системи.

За таких умов художній твір постає не лише об'єктом відтворення, а предметом системного дослідження, що створює передумови для розгортання аналітичної діяльності студентів.

Поетапність аналітичного процесу. У наукових джерелах копіювання розгляда-

ється як діяльність, спрямована на розкриття авторських композиційних засобів, художньої манери та технічних прийомів [1; 3; 7; 9; 11]. Зокрема, воно передбачає «вивчення манери улюбленого художника, технологічних прийомів (усвідомлення того, як це було зроблено і чому саме так)» [3, с. 146].

Спираючись на наведені підходи, аналітичне копіювання у межах цього дослідження розглядається як послідовний процес. Його методична організація передбачає взаємопов'язану систему етапів аналізу та практичного відтворення художнього твору, що включає:

1. Цілісне сприйняття художнього твору та визначення його композиційного центру.
2. Формально-композиційний аналіз структури зображення (побудова, пропорційні співвідношення, ритмічна організація, баланс мас).
3. Дослідження світлотіньової моделі та колористичної системи твору.
4. Виявлення особливостей пластичної мови автора, зокрема характеру мазка або лінії.
5. Виконання копії з паралельним аналітичним супроводом процесу роботи.

Поетапність такого підходу забезпечує перехід від механічного відтворення до системного дослідження художньої структури, у межах якого практична дія поєднується з інтелектуальним аналізом.

Орієнтація на дослідження авторської манери. Принциповою ознакою аналітичного копіювання є акцент на вивченні стилістичних доміант і авторської індивідуальності. Аналітичний підхід передбачає постановку перед здобувачами дослідницьких завдань, зокрема:

- визначення принципів узагальнення форми;
- аналіз характеру лінії або мазка як носія пластичної структури;
- з'ясування логіки світлотіньових переходів;
- виявлення колористичних доміант та їх емоційно-образного впливу.

Така спрямованість формує здатність до професійного бачення, що виходить за межі технічного наслідування.

Рефлексивний компонент. Сучасна мистецька освіта орієнтується на інтеграцію практики й рефлексивного аналізу. Недостатня методична регламентація копіювання у профе-

сійній підготовці актуалізує необхідність системного включення рефлексивного етапу.

Після виконання копії доцільно передбачати:

- стислу характеристику структурних особливостей твору;
- аналіз труднощів виконання;
- формулювання висновків щодо виявлених закономірностей авторської манери.

Рефлексія забезпечує трансформацію практичного досвіду в усвідомлений професійний ресурс.

Інтеграція здобутих результатів у подальшу творчу діяльність. Аналітичне копіювання не обмежується створенням копії як кінцевого результату. Його педагогічна цінність полягає в інтеграції здобутих композиційних, колористичних і стилістичних принципів у подальшу творчу діяльність студентів. За таких умов копіювання набуває статусу інструменту формування індивідуального художнього мислення.

Отже, реалізація аналітичного копіювання як цілісної методичної моделі передбачає:

- системність і поетапність організації процесу;
- дослідницьку спрямованість діяльності;
- обов'язковий рефлексивний супровід;
- інтеграцію результатів у власну художню практику здобувачів.

Сукупність зазначених умов забезпечує трансформацію копіювання з репродуктивної вправи у структурований метод професійної підготовки майбутнього художника.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що копіювання у мистецькій освіті традиційно розглядається як ефективний засіб формування професійних умінь і технічних навичок. У більшості визначень воно трактується як точне відтворення твору з метою виявлення авторських композиційних засобів і художньої манери. Водночас аналітичний потенціал цього методу залишається недостатньо концептуалізованим.

Встановлено, що відсутність цілісно розробленої методики копіювання у професійній підготовці майбутніх художників ускладнює його структуроване впровадження в освітній процес, що актуалізує потребу уточнення понятійного апарату мистецької педагогіки.

У межах дослідження обґрунтовано доцільність виокремлення поняття *аналітичне копію-*

ювання як самостійної методичної категорії. Воно визначається як цілеспрямований навчальний процес дослідження структурно-композиційних, колористичних, пластичних і стилістичних характеристик твору з подальшим свідомим відтворенням виявлених закономірностей у практичній діяльності.

З'ясовано, що ефективність реалізації аналітичного копіювання забезпечується такими методичними умовами:

- усвідомлений добір художнього зразка;
- поетапна організація аналітичного процесу;
- орієнтація на дослідження авторської манери;

– рефлексивний супровід виконання роботи;
– інтеграція здобутих результатів у подальшу творчу діяльність.

Таким чином, аналітичне копіювання постає як структурований метод професійної підготовки, що поєднує практичну діяльність із системним аналізом художньої форми та сприяє формуванню професійного художнього мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв оцінювання рівня сформованості аналітичних умінь у процесі копіювання, а також з емпіричним вивченням його впливу на розвиток художнього мислення майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Живопис : навч. посіб. / О. Ч. Чирва та ін. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 149 с. URL: https://eprints.kname.edu.ua/61347/1/2021_%D0%9F%D0%95%D0%A7_7%D0%9D_%D0%96%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%A1.pdf
2. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с. DOI: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf
3. Кучма Н. Роль сакрального мистецтва у формуванні копіювальних умінь майбутніх художників. *Молодий вчений*. 2021. № 12. С. 145–148. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2485/2470>
4. Михайлова Р. Д., Петрук Р. І. Майстерня живопису та храмової культури: іконописний ряд Великодмитровицької церкви на Київщині : монографія. Київ : КНУТД, 2021. 152 с. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19917>
5. Піддубна О. М. Копіювання творів олійного живопису на прикладі спеціальної (фахової) підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Етюдизайн: теорія та практика в сучасному освітньому просторі* : зб. наук. пр. / за ред. Н. С. Колесник, О. М. Піддубної. 2022. С. 263–266. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/37565/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B4%D1%83%D0%B1%D0%BD%D0%B0%20263%20266.pdf>
6. Прокопович Т. А. Копіювання зі зразків : метод. рек. до курсу «Копіювання зі зразків». Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2017. 24 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13389/3/Prokopovych_Koryuvany.pdf
7. Ракович В. Інтеграція дидактичних матеріалів та електронних ресурсів у навчальний процес з дисципліни «Копіювання»: досвід та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 318–325. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-50>.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с. URL: https://bohnan-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf?srsltid=AfmBOopvdb5eshFO_dBuIQvsa-6b2WN-SAPFjBAf-RhUAaGfDxuWarGq
9. Савчин Г. Копіювання як метод оволодіння художньою майстерністю. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 75. Т. 2. С. 113–117. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/18.pdf
10. Серих Л. В., Чуркіна В. Г., Мельник С. А. Мистецтво. Ілюстрований довідник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
11. Смичковська О. М., Мунтян С. Д. Методичні рекомендації до дисципліни «Теорія та практика живопису». *Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 2020. 30 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17077/1/Muntyun.pdf>
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7585/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87.PDF>
13. Dewey J. Art as Experience. New York : Minton, Balch & Company, 1934. URL: <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf>
14. Eisner E. W. The Arts and the Creation of Mind. New Haven : Yale University Press, 2002.
15. Lowenfeld V., Brittain W. L. Creative and Mental Growth: A Textbook on Art Education. New York : Macmillan, 1987.

References

1. Chyrva, O. Ch., et al. (2021). Zhyvopys: navch. posib. [Painting: study guide]. Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. Retrieved from https://eprints.kname.edu.ua/61347/1/2021_%D0%9F%D0%95%D0%A7_7%D0%9D_%D0%96%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%9F%D0%98%D0%A1.pdf [in Ukrainian].
 2. Ziazium, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F., et al. (2004). Pedahohichna maisternist: pidruchnyk (2nd ed., rev.) [Pedagogical mastery: textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola. Retrieved from https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf [in Ukrainian].
 3. Kuchma, N. (2021). Rol sakralnogo mystetstva u formuvanni kopiuiuvalnykh umin maibutnikh khudozhnykiv [The role of sacred art in the formation of copying skills of future artists]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 12, 145–148. Retrieved from <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2485/2470> [in Ukrainian].
 4. Mykhailova, R. D., & Petruk, R. I. (2021). Maisternia zhyvopysu ta khramovoi kultury: ikonopysnyi riad Velykodmytrovtskoi tserkvy na Kyivshchyni: monohrafiia [Workshop of painting and temple culture: iconographic series of the Velykodmytrovychi church in Kyiv region: monograph]. Kyiv: KNUTD. Retrieved from <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19917> [in Ukrainian].
 5. Piddubna, O. M. (2022). Kopiiuvannia tvoriv oliinoho zhyvopysu na prykladi spetsialnoi (fakhovoi) pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Copying works of oil painting on the example of professional training of future fine arts teachers]. In N. Ye. Kolesnyk & O. M. Piddubna (Eds.), *Etnodyzain: teoriia ta praktyka v suchasnomu osvithnomu prostori – Ethnodesign: theory and practice in the modern educational space* (pp. 263–266). Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/37565/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B4%D1%83%D0%B1%D0%BD%D0%B0%20263%20266.pdf> [in Ukrainian].
 6. Prokopovych, T. A. (2017). Kopiiuvannia zi zrazkiv: metod. rek. do kursu “Kopiiuvannia zi zrazkiv” [Copying from samples: methodological recommendations for the course “Copying from samples”]. Luts'k: SNU imeni Lesi Ukrainky. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13389/3/Prokopovych_Kopyuvany.pdf [in Ukrainian].
 7. Rakovych, V. (2025). Intehratsiia dydaktychnykh materialiv ta elektronnykh resursiv u navchalnyi protses z dystsypliny “Kopiiuvannia”: dosvid ta perspektyvy [Integration of didactic materials and electronic resources into the educational process of the discipline “Copying”: experience and prospects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 84(2), 318–325. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-50> [in Ukrainian].
 8. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: general and artistic: study guide]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. Retrieved from <https://bohdan-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf> [in Ukrainian].
 9. Savchyn, H. (2024). Kopiiuvannia yak metod ovobodnennia khudozhnoi maisternistiu [Copying as a method of mastering artistic skills]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 75(2), 113–117. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/18.pdf [in Ukrainian].
 10. Sierykh, L. V., Churkina, V. H., & Melnyk, S. A. (2020). Mystetstvo. Iliustrovanyi dovidnyk [Art. Illustrated reference book]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
 11. Smychkovska, O. M., & Muntian, S. D. (2020). Metodychni rekomendatsii do dystsypliny “Teoriia ta praktyka zhyvopysu” [Methodological recommendations for the discipline “Theory and practice of painting”]. Odesa: PNPUI im. K. D. Ushynskoho. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17077/1/Muntyun.pdf> [in Ukrainian].
 12. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruchnyk [Fundamentals of pedagogical creativity: textbook]. Kyiv: Milenium. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7585/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87.PDF> [in Ukrainian].
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company. Retrieved from <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
13. Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth: A Textbook on Art Education*. New York: Macmillan.

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

НІМЕЦЬКОМОВНИЙ ЕТИКЕТ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Свиридюк В. П.

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету
ORCID ID: 0000-0003-2343-3725

У статті розглянуто проблему навчання мовленнєвого етикету німецької мови як складника міжкультурної ініомовної комунікативної компетентності (МІКК) майбутніх викладачів. Акцентовано на тому, що результативність комунікації залежить від володіння загальноприйнятими нормами спілкування (вітання, знайомство тощо), які забезпечують конструктивне взаєморозуміння. На основі аналізу лінгвістичної літератури виокремлено ключові фонетичні, граматичні та лексичні засоби етикету. Особливу увагу приділено порівняльній характеристиці етикетних формул у німецькій та українській мовах у типових комунікативних контекстах.

Поняття «міжкультурна компетентність» трактується автором як інтегральна риса особистості, що забезпечує здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур. Вона охоплює вміння розуміти національно-культурні відмінності, традиції, ціннісні орієнтири, звичаї та поведінкові норми інших народів. Міжкультурна компетентність формує готовність поважати культурні особливості, продуктивно використовувати культурні стереотипи та успішно співпрацювати у міжкультурному середовищі.

Подано приклад використання німецькомовного мовленнєвого етикету в процесі формування читацької компетентності здобувачів освіти. Зазначені етикетні особливості мають бути враховані викладачем під час організації освітнього середовища та побудови комунікації зі здобувачами освіти.

Уточнено теоретичні засади функціонування мовленнєвого етикету в контексті міжкультурної комунікації під час формування навичок і вмінь читацької компетентності. Представлено систему мовних засобів німецької мови, необхідних для коректної мовленнєвої поведінки у процесі ведення діалогу з учнями у процесі читання. Висвітлено лінгвофілософські підходи до розуміння мови як носія національного коду, що забезпечує ефективність міжкультурного діалогу. На конкретних прикладах продемонстровано функціонування етикету в педагогічному дискурсі, де постать викладача виступає медіатором у формуванні мовної особистості. Зроблено висновок про значущість невербальних компонентів і культурологічної компетенції як складників національної ідентичності в межах вивчення іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна ініомовна комунікативна компетентність, майбутні викладачі, мовленнєвий етикет, німецька мова, освітній процес, невербальні засоби.

Svyrydiuk V. P. German-language etiquette in developing reading skills of future teachers

The article discusses the problem of teaching German speech etiquette as a component of intercultural foreign language communicative competence (IFLC) of pre-service teachers. It emphasizes that the effectiveness of communication depends on mastery of generally accepted norms of communication (greetings, introductions, etc.) that ensure constructive mutual understanding. Based on an analysis of linguistic literature, key phonetic, grammatical, and lexical means of etiquette are identified. Particular attention is paid to the comparative characteristics of etiquette formulas in German and Ukrainian in typical communicative contexts.

The author interprets the concept of «intercultural competence» as an integral personal characteristic that enables effective interaction with representatives of other cultures. It includes the ability to understand national and cultural differences, traditions, value orientations, customs, and behavioral norms of other peoples. Intercultural competence fosters readiness to respect cultural specificities, to use cultural stereotypes in a productive way, and to collaborate successfully in an intercultural environment.

An example of using German-language speech etiquette in the process of developing learners' reading competence is provided. These etiquette features should be taken into account by the instructor when organizing the educational environment and building communication with learners.

The theoretical foundations of speech etiquette in the context of intercultural communication during the formation of reading skills and abilities have been clarified. A system of German language tools necessary for correct speech behavior in the process of conducting a dialogue with students during reading has been presented. Linguistic and philosophical approaches to understanding language as a carrier of national code, which ensures the effectiveness of intercultural dialogue, are highlighted. Specific examples demonstrate the functioning of etiquette in pedagogical discourse, where the teacher acts as a mediator in the formation of linguistic personality. A conclusion is made about the importance of nonverbal components and cultural competence as components of national identity in the study of a foreign language.

Keywords: *intercultural foreign language communicative competence, pre-service teachers, speech etiquette, German language, educational process, nonverbal means.*

Вступ. Глобалізаційним трансформаціям у всіх сферах життєдіяльності України протиставляється глокалізація, що забезпечує збереження національної ідентичності в процесі історичного поступу держави. Відповідно до державного замовлення, до викладачів закладів вищої освіти, зокрема викладачів іноземної мови і культури (ІМіК), висуваються оновлені вимоги: підготовка фахівців, здатних до швидкої адаптації, подолання професійних викликів та безперервного самовдосконалення протягом життя.

Набуття Україною статусу кандидата у члени Європейського Союзу та інтеграція у європейський освітньо-науковий простір вимагають імплементації стандартів, закріплених у засадничих документах. Ключовими серед них є Педагогічна конституція Європи, Положення про організацію освітнього процесу, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та Рамкова програма з німецької мови професійного спрямування. Водночас, попри фокус на професійних та іншомовних компетенціях, пріоритетним залишається виховання майбутніх викладачів на засадах національної ідеї та в межах діалогу культур.

За відсутності затвердженого галузевого стандарту для магістерського рівня спеціальності А4 «Середня освіта» підготовка фахівців базується на положеннях професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [15]. Компетентності майбутніх викладачів іноземних мов і культур мають відповідати 7-му рівню Національної рамки кваліфікацій, що зафіксовано в Освітній програмі 2025 р. Зокрема, особлива увага приділяється здатності здобувачів вищої освіти аналізувати мовні системи та ефективно розв'язувати комунікативні завдання в особистісній, публічній і професійній сферах у контексті

міжкультурної взаємодії.

Таким чином, соціальне замовлення визначає параметри професійної підготовки майбутніх викладачів ІМіК, які мають не лише вільно володіти іноземною мовою в усіх сферах життєдіяльності, а й формувати світогляд молоді через призму міжкультурної комунікації. Важливим аспектом є реалізація етнолінгвокультурного потенціалу фахівця на засадах національної ідентичності. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває концепція І. Огієнка про «рідномовний обов'язок» громадянина – системну працю над підвищенням культури рідної літературної мови як фундаменту духовності.

Методи та методики дослідження. Методологічну базу дослідження становить сукупність наукових методів. Для обґрунтування культурологічного підходу, побудованого на використанні прецедентних феноменів німецької мови, проведено теоретичний аналіз фахової літератури. Емпіричні методи застосовано для створення методичного інструментарію самоконтролю та для оцінювання рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності в іншомовному письмі.

Результати. У процесі формування МІКК майбутніх викладачів особливої значущості набуває лінгвофілософська концепція В. фон Гумбольдта. Згідно з його баченням, мова постає не лише інструментом комунікації чи засобом підтримки соціальних зв'язків, а й глибинним феноменом, іманентно притаманним людській природі, що є фундаментом для розвитку духовних сил та світоглядної системи особистості [7]. Основоположними для дефініції МІКК ми вважаємо ідеї неогумбольдтіанця Л. Вайсгербера, який акцентував на визначальній ролі етнолінгвістичної спільноти у процесі опанування мови [26]. Ці

положення становлять теоретичне підґрунтя концепції мовної особистості, що отримала всебічне висвітлення у працях Ф. Бацевича, Л. Струганець, А. Нікітіної, Н. Мовчанюк та інших дослідників.

У методичній літературі акцентується на пріоритетності автентичної комунікації між учителем та учнями, підґрунтям якої є соціальний досвід і духовна культура. Освітній процес розглядається як трансляція культурних надбань наступним поколінням за допомогою конвенційно-дискурсивних засобів. Спираючись на міждисциплінарні напрацювання, А. Нікітіна детермінує спілкування як соціальний процес обміну досвідом, знаннями та результатами діяльності, що втілені в матеріальних і духовних цінностях. Саме комунікація забезпечує відкритість навчального процесу, сприяючи розбудові довірливих відносин, інтенсифікації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та встановленню глибокого емоційно-сміслового контакту.

Емоційно-сміслові контакти стають фундаментом для розбудови педагогічного діалогу – ключової ланки у формуванні міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК). У межах комунікативної парадигми, яку дослідниця А. Нікітіна [11] екстраполуює на освітній процес у ЗВО, спілкування спрямоване на взаємне вдосконалення суб'єктів навчання. Характерними рисами такого підходу є активна роль учасників у доборі змісту навчання, а також можливість реверсивної взаємодії, за якої суб'єкт вивчення за потреби переходить у позицію суб'єкта викладання.

Ключовим інструментом реалізації іншомовної комунікації є лінгвістичний компонент, що охоплює фонетичну, лексичну та граматичну компетентності. Мовні одиниці різних рівнів відображають багатогранність мови, акумулюючи історичний досвід народу, його національні ціннісні орієнтири, стереотипи та соціокультурний уклад. Ефективна міжкультурна взаємодія вимагає використання соціально детермінованих засобів вираження думки, а також розуміння лінгвоетнокультурних символів, що є мовними репрезентантами ментальності носіїв мови [4].

Мова посідає ключове місце у структурі національно-культурної ідентичності. Вона не

лише слугує інструментом пізнання культури, а й виконує подвійну соціальну функцію: виступає засобом консолідації та комунікації всередині спільноти або ж стає інструментом диференціації та етнокультурного розмежування.

Б. Тарнопольський [19] доводить, що особливості використання мовних засобів під час здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності залежать від низки принципів, які пов'язані з:

- рівнем іншомовної підготовки;
- цілями підготовки;
- віком, етапом навчання;
- контекстом діяльності тих, хто вчиться.

З огляду на обмежений термін вивчення німецької мови (один рік), розвиток МІКК майбутніх викладачів німецької мови має базуватися на прискореному вдосконаленні комунікативних умінь. Ключовим аспектом стає підготовка до професійного та повсякденного діалогу в парадигмі «зустрічі культур», де здобувач освіти опановує навички ефективної комунікації на межі власної та іншомовної ідентичностей через використання мовно-мовленнєвих інструментів для ведення діалогу з учнями.

Загальновідомим є той факт, що лінгвістична база будь-якої мови слугує фундаментом для формування мовної картини світу, виконує функцію соціальної взаємодії у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування. Із дотриманням норм функціонування мовних засобів у процесі іншомовного спілкування той, хто вивчає мову, переосмислює себе як мовну особистість, яка повинна розуміти інших і бути зрозумілою для них. Грамотність і чистота мовлення, дотримання літературної нормативної німецької мови є візитною карткою викладача іноземної мови, його комунікативних здібностей як фахівця, так і представника іншої культури, межа якої є лише для усвідомлення і відкриття культур тих країн, мова яких вивчається [17].

Спираючись на працю А. Загнітка та І. Богданової, підкреслимо роль мовленнєвого етикету як репрезентанта лінгвокультурного розмаїття мови. Мовленнєва поведінка суб'єкта у цій концепції постає як динамічне явище, що корелює з обставинами комунікації та осо-

бистісними стосунками комунікантів у різних дискурсивних умовах [7, с. 25].

У науковому дослідженні В. Свиридюк розглядає міжкультурний аспект граматичної компетентності як засіб усвідомлення розбіжностей між українською та німецькою мовами в контексті вербалізації таких цінностей, як скромність, ввічливість, гостинність та доброзичливість [1, с. 45].

Майбутні викладачі як носії культури повинні вміти варіювати мовні засоби для досягнення конкретної мети спілкування, ураховуючи ті синтаксичні та прагматичні можливості іноземної мови, що відсутні в українській, зокрема в іншомовному освітньому середовищі. Наприклад, для ввічливої просьби українською мовою є два варіанти граматично-синтаксичного вираження німецькою мовою: *Дайте, будь ласка, книжку!* – *Geben Sie bitte ein Buch!* або *Würden Sie bitte ein Buch geben!*

Виокремлені мовні засоби становлять лінгвістичний базис формування МІКК і слугують інструментарієм для засвоєння лінгвокраїнознавчих, етнолінгвістичних та культурологічних знань про німецькомовні народи. Вони сприяють розвитку навичок міжкультурної взаємодії у соціально прийнятних та прагматично коректних контекстах. Пріоритетними завданнями професійної підготовки майбутніх викладачів є: ідентифікація соціокультурних чинників, що детермінують вибір мовних одиниць; компаративний аналіз мовленнєвих актів в українській та німецькомовних культурах крізь призму національних цінностей; а також моделювання комунікативної поведінки згідно із соціокультурними нормами країн виучуваної мови [2, с. 428].

Фонетична компетентність викладача німецької мови має слугувати еталоном в освітньому процесі, що передбачає високий рівень нормативності та артикуляційної точності. Водночас допускається можливість незначних відхилень, спричинених об'єктивними зовнішніми обставинами або суб'єктивними чинниками, зокрема психоемоційним станом мовця. К. Reinke характеризує високу ступінь артикуляційної точності таким чином у говорінні на сегментному рівні, а саме: повні форми слів, тобто зменшена

кількість редукованих морфем у словах; асиміляційні процеси та елізії не є яскраво вираженими у потоці мовлення. До супрасегментних ознак U. Hirschfeld відносить сповільнену швидкість мовлення; відносно рівномірний ритм. Нормативне артикулювання та дотримання офіційного стилю літературної вимови є визначальними критеріями професійної придатності майбутніх викладачів, чия діяльність охоплює лекторську роботу, публічні виступи та художню декламацію. Коректні фонетико-орфоепічні параметри мовлення детермінують характер комунікативної поведінки, надають їй культурно-естетичної завершеності та маркують лінгвокультурну ідентичність мовця. У межах міжкультурної взаємодії сформована фонетична компетентність виступає запорукою комунікативної відповідальності, забезпечуючи конструктивний діалог між представниками різних етнолінгвокультур.

Комунікативна поведінка викладача постає своєрідним прототипом сприйняття мовної та культурної картин світу, інтерпретація яких зафіксована у вербальних і невербальних кодах. Дотримуючись етикетних норм та національного кодексу «словесної добропристойності» (за М. Стельмаховичем), педагог репрезентує культурне обличчя нації в освітньому просторі [5, с. 248].

Система мовленнєвого етикету українців та інших представників європейського культурного ареалу охоплює сталі форми вітання, звертання, прощання, а також мовленнєві акти вибачення, подяки, прохання, поради, згоди чи відмови [5]. Дотримання етикетних норм рідною мовою закладає підґрунтя для виходу в міжкультурний простір, де взаємодія реалізується в межах конструктивного діалогу культур.

Проілюструємо коротко мовленнєвий етикет майбутнього викладача німецької мови як структурний компонент МІКК на прикладі словникового тезаурусу для розвитку і формування читацької компетентності здобувачів освіти (табл. 1).

Яскрава індивідуальність, переконливість та енергія педагогічного мовлення формують образ майбутнього викладача як тактовного співрозмовника й активного учасника освітнього процесу. Високий рівень іншомовних

Таблиця 1

Мовленнєвий етикет німецькою мовою під час розвитку читацької компетентності здобувачів освіти

Українська мова	Німецька мова
Вітання	Begrüßung
Добрий ранок! Добрий день! Добрий вечір! Вітаю! Вітаємо!	Guten Morgen! Guten Tag! Guten Abend! Ich heiße Sie (Euch) (herzlich) willkommen!
Anrede	Звертання
Вельмишановна (прізвище вчительки / вчителя) Добрий день (ім'я учня / учениці)	Sehr geehrte Frau....”, Sehr geehrter Herr... Guten Tag Frau (Nachname)», «Hallo Herr (Nachname)» Guten Tag / Morgen (Nachname)
Дорогі читачі!	Liebe Leserinnen und Leser,
Надіє Максимівно, ... Петре Васильовичу, ...	Frau Professor (Nachname), Herr Professor (Nachname),
Давайте вивчимо тему!	Wollen wir das Thema behandeln! Behandeln wir das Thema! Lassen Sie uns das Thema behandeln!
Читач розповідає вірш напам'ять виразно.	Der Leser sagt ein Gedicht ausdrucksvoll auf.
Давайте читати разом. Мені читати два рази?	Lasst uns zusammen lesen. Soll ich einen Satz zweimal lesen?
Після читання можна написати листи до автора або до героя.	Nach der Lektüre kann man Briefe an den Autor, an eine Figur schreiben. (schrieb, hat geschrieben)
Якому словнику ти надаєш перевагу під час читання: друкованому чи онлайн-електронному словнику?	Welches Wörterbuch ziehst du beim Lesen vor: ein gedrucktes Wörterbuch oder ein Online-Wörterbuch?
Прохання	Bitte
У мене є запитання.	Ich hätte eine Frage.
Чи можу я тебе попросити ...?	Darf ich Dich bitten?
Подяка	Dankbarkeit
Дякую!	Danke! Vielen Dank für alles! Herzlichen/Vielen Dank (im Voraus) für alles!

комунікативних умінь вирізняє фахівця як сформовану культуромовну особистість. Вона здатна організувати спілкування з урахуванням етнокультурної специфіки країни, мова якої вивчається, а також побудувати усний чи письмовий дискурс, що відображає ідіоетнічні особливості мовця

Процес формування мовленнєвого етикету в умовах МІКК майбутніх викладачів передбачає опанування психологічного аспекту міжкультурної взаємодії, що закладається в межах аудиторного діалогу між викладачем і студентами, а також під час комунікації із запрошеними носіями німецькомовних культур. Спираючись на концепцію R. Leenen, зазначимо, що взаєморозуміння через комунікативну

поведінку є вищою цінністю, ніж пасивна терпимість чи толерантність [24]. Саме взаєморозуміння дає змогу виокремити особистісно значущий предмет спілкування, що сприяє виникненню емпатії та нівелюванню смислових бар'єрів.

Комунікативна поведінка суб'єктів у процесі усного мовлення часто опосередковується символічними засобами, що вербалізують ставлення, настрій та емпатію, замінюючи невербальні компоненти (жести й міміку). Зокрема, у німецькомовних лінгвокультурах ситуація привітання з успіхом маркується такими національно-специфічними символами, як зображення мухомора, чотирилистої конюшини, сажотруса чи поросяти. Ці знаки-

символи програмують співрозмовника на удачу. У подібному контексті для української культури спільним за семантикою є символ підкови, що виступає когнітивною настановою на успіх і добробут. Такі етнокультурні маркери слугують дієвим засобом візуалізації та оснащення навчального простору, сприяючи формуванню комунікативної компетентності в умовах безпосереднього діалогу між українською та німецькомовними культурами.

Згідно з дефініцією А. Загнітка, мовленнєвий етикет постає як сукупність стійких словесних стереотипів, що відображають національну специфіку спілкування. Правила етикету регулюють комунікативну взаємодію на всіх етапах – від ініціації контакту до його припинення. Вибір конкретних формул зумовлюється соціально-психологічними ролями учасників та ситуативними обставинами, притаманними офіційному або приватному дискурсу, зокрема педагогічному [6].

Для забезпечення ефективного контролю та саморефлексії студентів щодо застосування засобів мовленнєвого етикету під час навчання читання розроблено спеціалізований діагностувальний бланк [17]. У межах культурологічного підходу до підготовки майбутніх викладачів німецької мови міжкультурний компонент інтегрується в іншомовну комунікативну компетентність, трансформуючи іншомовну діяльність у складну міжкультурну взаємодію. Використання бланка для самоконтролю протягом навчального року дає змогу студентам системно відстежувати розвиток власних знань і навичок, забезпечуючи свідому корекцію комунікативної поведінки

відповідно до норм німецькомовного етикету (табл. 2).

У контексті формування МІКК майбутніх викладачів німецької мови мовленнєвий етикет постає ключовим елементом комунікативно-діяльнісного навчання. Ефективність цього процесу зумовлена активною взаємодією викладача та студентів, що базується на інтеграції мовних засобів та мисленнєво-мовленнєвих операцій. Системна робота над різними формами навчальної діяльності дає змогу виокремити яскраві культурно-специфічні особливості німецької мови, що стають найбільш виразними саме у зіставленні з українським мовним кодом.

Ефективність оволодіння МІКК визначається здатністю суб'єктів навчання дотримуватися етичних стандартів спілкування. Емпатія та толерантність як складники мовленнєвого етикету забезпечують позитивну атмосферу та підвищують якість взаємодії між викладачем і студентом. У межах дискурсивного підходу це стає фундаментом для подолання психологічних бар'єрів та успішного засвоєння стратегій міжкультурного діалогу.

Висновки. Інтеграція мовленнєвого етикету зокрема в методику формування читачької компетентності сприяє реалізації естетичних та етичних запитів майбутніх викладачів у межах німецькомовного спілкування. Як складник змісту навчання, етикет постає засобом культурної медіації, що забезпечує ефективність взаємодії та глибину взаєморозуміння між представниками різних лінгвокультур.

Комунікативна толерантність у процесі навчання формується завдяки використанню

Таблиця 2

Бланк для самоконтролю рівня сформованості використання мовленнєвого етикету в контексті міжкультурної компетентності

Об'єкти самоконтролю

Згідно з комунікативним аспектом, я вмію:
аналізувати перебіг дискурсу на предмет відповідності висловлювань реаліям конкретного національно-культурного контексту;
реалізовувати когнітивно-комунікативний потенціал у різних сферах взаємодії, урахувавши спільні та відмінні риси національно-культурних феноменів;
дотримуватися стандартів комунікативної поведінки та етикетних норм, притаманних українській та німецькомовним лінгвокультурам;
рефлексувати над ціннісними орієнтирами та світоглядними моделями власної та іншомовних культур;
виконувати роль медіатора (посередника) у міжкультурному діалозі між представниками української та німецькомовних спільнот.

Умовні позначення: *** – умію дуже добре; ** – умію добре; * – треба вдосконалити

автентичного контенту та наочних зразків етичної поведінки. Важливим джерелом таких взірців є художні тексти, що виступають орієнтиром нормативного спілкування. Таким чином, перспективою постає створення навчально-методичних матеріалів, зокрема

методичного портфоліо, для навчання німецькомовного етикету під час формування навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, що має оптимізувати оволодіння МІКК та нейтралізувати у комунікантів латентність національної самотності.

Список використаних джерел

1. Безноса А. П. Вивчення мовленнєвого етикету на уроках української мови. URL: <https://salo.li/a70CA80>
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін. ; ред. С. Ніколаєва. Ленвіт, 2013.
3. Богдан Л. І. Діалог культур та етикет мовлення у процесі викладання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. № 26. С. 30–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_26_10.
4. Боднарчук Т. В. *Sprachetikette der modernen deutschen Sprache* (курс лекцій) : навчальний посібник. ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. URL: <https://salo.li/98a54c2>
5. Бондаренко Г. Л. Історія педагогічної риторики : навчальний посібник. Київ : Персонал, 2012.
6. Загнітко А. П. Сучасний лінгвістичний словник. *ТВОРИ*, 2020.
7. Загнітко А. П., Богданова І. В. Лінгвокультурологія : навчальний посібник / ред. А. П. Загнітко. 3-є вид. ДонНУ імені Василя Стуса, 2017.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. Ленвіт, 2003.
9. Ігнатюк Н. А. Навчання ввічливого спілкування на уроках іноземної мови. 2003. С. 94–98. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6499/3/43.pdf>
10. Мовчанюк Н. А. Мовленнєвий етикет викладача іноземної мови як чинник педагогічної майстерності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 3(28). С. 45–49. URL: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/229856553.pdf>
11. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Ленвіт, 2013.
12. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / упоряд. М. С. Тимошик. 2-е вид. *Наша культура і наука*, 2004.
13. Педагогічна конституція Європи. URL: svitovid6.webnode.com.ua
14. Міністерство освіти і науки України. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text>.
15. Міністерство освіти і науки України. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
16. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Ленвіт, 2014.
17. Свиридюк В. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи : монографія. Київ : КНЛУ, 2024.
18. Культура мови: від теорії до практики : монографія / Л. Струганець та ін. Львів : Навчальна книга – Богдан, 2015.
19. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2020.
20. Byram M. Teaching culture and language: towards an integrated model. In: Buttjes D, Byram M, eds. *Mediating Languages and Cultures. Towards an International Theory of Foreign Language Education. Multilingual Matters*, 1991. P. 17–30.
21. Demčíšák J. DaF-Unterricht im Online-Bereich: Ein methodischer Wegweiser. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023. URL: https://duo.germanistik-ucm.eu/wp-content/uploads/DaF-Unterricht-im-Online-Bereich_web.pdf
22. Hirschfeld U. Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*. 2002. № 11. S. 10–17.
23. Hirschfeld U, Reinke K. Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Erich Schmidt Verlag*, 2016.
24. Leenen R. Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub J, Weidemann A, Weidemann D, eds. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Verlag J. B. Metzler, 2007. S. 773–784.

25. Lösener H. Zweimal Sprache: Weisgerber und Humboldt. In: Dutz K, Hrsg. Interpretation und Re-Interpretation. Beiträge zu einem Kolloquium anlässlich des 100. Geburtstag von Johann Leo Weisgerber (1899–1985). *Nodus Publikationen*, 2000. S. 197–212.

References

1. Beznosa, A. P. (n.d.). Vychennia movlennievoho etyketu na urokakh ukrainskoi movy [Studying speech etiquette in Ukrainian language lessons]. Retrieved from: <https://salo.li/a70CA80> [in Ukrainian].
2. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical, and linguistic universities] (S. Nikolaieva, Ed.). Lenvit. [in Ukrainian].
3. Bohdan, L. I. (2013). Dialoh kultur ta etyket movlennia u protsesi vykladannia inozemnykh mov [Cultural dialogue and speech etiquette in teaching foreign languages]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia "Pedahohika, sotsialna robota"*, (26), 30–32. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_26_10 [in Ukrainian].
4. Bodnarchuk, T. V. (2019). *Sprachetikette der modernen deutschen Sprache (kurs lektzii): Navchalnyi posibnyk* [Speech etiquette of modern German language (lecture course): Textbook]. TOV "Drukarnia "Ruta". Retrieved from: <https://salo.li/98a54c2> [in Ukrainian].
5. Bondarenko, H. L. (2012). *Istoriia pedahohichnoi rytoryky: navchalnyi posibnyk* [History of pedagogical rhetoric: Textbook]. DP "Vydavnychi dim "Personal" [in Ukrainian].
6. Zahnitko, A. P. (2020). *Suchasnyi linhvistychnyi slovnyk* [Modern linguistic dictionary]. TVORY. [in Ukrainian].
7. Zahnitko, A. P., & Bohdanova, I. V. (2017). *Linhvokulturholohiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Linguoculturology: textbook for university students] (3rd ed.). DonNU imeni Vasylya Stusa. [in Ukrainian].
8. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vychennia, vykhovannia, otsiniuvannia (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). (2003). Lenvit [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment]. [in Ukrainian].
9. Ihnatiuk, N. A. (2003). *Navchannia vvichlyvoho spilkuvannia na urokakh inozemnoi movy* [Teaching polite communication in foreign language lessons] (pp. 94–98). Retrieved from: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6499/3/43.pdf> [in Ukrainian].
10. Movchaniuk, N. A. (2015). *Movlennievyy etyket vykladacha inozemnoi movy yak chynnyk pedahohichnoi maisternosti* [Speech etiquette of a foreign language teacher as a factor of pedagogical mastery]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky* [Actual Problems of Sociology, Psychology, Pedagogy], 3(28), 45–49. Retrieved from: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/229856553.pdf> [in Ukrainian].
11. Nikitina, A. V. (2013). *Pedahohichnyi dyskurs uchytielia-slovesnyka: monohrafiia* [Pedagogical discourse of a teacher of language and literature: monograph]. Lenvit. [in Ukrainian].
12. Ohiyenko, I. (Metropolitan Ilarion). (2004). *Istoriia ukrainskoi literaturnoi movy* [History of the Ukrainian literary language] (M. S. Tymoshyk, Ed.; 2nd ed.). *Nasha kultura i nauka*. [in Ukrainian].
13. *Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy* [Pedagogical Constitution of Europe]. Retrieved from: svitovid6.webnode.com.ua [in Ukrainian].
14. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2014). *Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Regulations on organization of the educational process in higher education institutions]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text> [in Ukrainian].
15. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2024). *Profesiiniyi standart "Vychitel zakladu zahalnoi serednoi osvity"* [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> [in Ukrainian].
16. *Ramkova prohrama z nimetskoi movy profesiinoho spilkuvannia dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy* [Framework program for German professional communication for higher education institutions]. (2014). Lenvit. [in Ukrainian].
17. Svyrydiuk, V. P. (2024). *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoi movy pid chas samostiinoi roboty: monohrafiia* [Formation of foreign language communicative competence of future German language teachers during independent work: monograph]. *Vydavnychiy tsentr KNLU*. [in Ukrainian].

18. Struhanets, L., Bobesiuk, O., et al. (2015). Kultura movy: vid teorii do praktyky: monohrafiia [Language culture: from theory to practice: monograph]. Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
19. Tarnopolskii, O. B., & Kabanova, M. R. (2020). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education: textbook]. Universytet imeni Alfreda Nobelja. [in Ukrainian].
20. Byram, M. (1991). Teaching culture and language: towards an integrated model. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures. Towards an international theory of foreign language education* (pp. 17–30). *Multilingual Matters*. [in Ukrainian].
21. Demčišák, J. (2023). DaF-Unterricht im Online-Bereich: Ein methodischer Wegweiser [DaF teaching in the online environment: A methodological guide]. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Retrieved from: https://duo.germanistik-ucm.eu/wp-content/uploads/DaF-Unterricht-im-Online-Bereich_web.pdf. [in Ukrainian].
22. Hirschfeld, U. (2002). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten [Phonetics in the context of oral skills]. *Babylonia*, (11), 10–17 [in Ukrainian].
23. Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2016). Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [Phonetics in German as a foreign and second language]. Erich Schmidt Verlag. [in Ukrainian].
24. Leenen, R. (2007). Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze [Intercultural training: psychological and pedagogical approaches]. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Eds.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (pp. 773–784). Verlag J. B. Metzler [in Ukrainian].
25. Lösener, H. (2000). Zweimal Sprache: Weisgerber und Humboldt [Twice language: Weisgerber and Humboldt]. In K. Dutz (Ed.), *Interpretation und Re-Interpretation. Beiträge zu einem Kolloquium anlässlich des 100. Geburtstag von Johann Leo Weisgerber (1899–1985)* (pp. 197–212). Nodus Publikationen. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 12.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ПОЖЕЖНИХ-РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сергієнко І. В.

ад'юнкт ад'юнктури-докторантури
Національного університету цивільного захисту України
ORCID ID: 0009-0008-4130-2992

Назаров О. О.

кандидат психологічних наук, професор,
заслужений працівник освіти України,
професор кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національного університету цивільного захисту України
ORCID ID: 0000-0001-6205-9604

У період воєнного стану пожежні-рятувальники ДСНС України поєднують реагування на надзвичайні ситуації з ліквідацією наслідків бойових дій, що супроводжується повторною травматичною експозицією, порушенням відновлення та ризиком психоемоційного виснаження. Соціальна підтримка є ключовим психосоціальним ресурсом, який може підвищувати благополуччя та буферувати дію стресорів. Мета дослідження – з'ясувати, чи відрізняються показники сприйняття соціальної підтримки (за джерелами та загалом) у рятувальників залежно від територіального контексту служби. Дизайн – поперечний порівняльний; вибірка становить 227 пожежних-рятувальників зі стажем не менше шести років. Використано Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS): «значущі інші», «сім'я», «друзі» та загальний бал. Порівнювали дві незалежні групи: віддалені від зони активних бойових дій регіони (Київська і Черкаська області; $n=119$) та регіони з вищою воєнною напругою, які знаходяться ближче до зони бойових дій (Харківська і Сумська області; $n=108$). Міжгрупові відмінності перевірялися t -критерієм Стьюдента; практичну значущість оцінювали за Cohen's d (95% ДІ). У віддаленіших регіонах підтримка була вищою за «сім'єю» ($p=3,042 \times 10^{-5}$; $d=0,566$), «значущими іншими» ($p=0,038$; $d=0,278$) і загальним показником MSPSS ($p=2,230 \times 10^{-4}$; $d=0,499$); за підтримкою друзів відмінностей не виявлено ($p=0,623$; $d=0,065$). Результати обґрунтовують диференційоване планування психосоціальних і організаційних заходів у прифронтових підрозділах із фокусом на сімейно-партнерських ресурсах та командній взаємодії.

Ключові слова: соціальна підтримка, MSPSS, пожежні-рятувальники, територіальний контекст служби, сімейна підтримка, психосоціальні ресурси, стресостійкість, стрес.

Serhiienko I. V., Nazarov O. O. Study of perceived social support among firefighters-rescuers of the State Emergency Service of Ukraine under martial law

During martial law, firefighter-rescuers of the State Emergency Service of Ukraine combine emergency response with mitigation of the consequences of hostilities, which is accompanied by repeated traumatic exposure, disrupted recovery, and an increased risk of psycho-emotional exhaustion. Social support is a key psychosocial resource that may enhance well-being and buffer the effects of stressors. The aim of this study was to determine whether perceived social support (by sources and overall) differs among rescuers depending on the territorial context of service. The study employed a cross-sectional comparative design; the sample comprised 227 firefighter-rescuers with at least 6 years of service. Perceived social support was assessed using the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), including the subscales «significant others», «family», «friends», and the total score. Two independent groups were compared: regions remote from the active combat zone (Kyiv and Cherkasy oblasts; $n=119$) and regions with higher wartime strain located closer to the combat zone (Kharkiv and Sumy oblasts; $n=108$). Between-group differences were tested using Student's t -test; practical significance was evaluated with Cohen's d (95% CI). In the more remote regions, perceived support was higher from family ($p=3.042 \times 10^{-5}$; $d=0.566$), significant others ($p=0.038$; $d=0.278$), and in the overall MSPSS score ($p=2.230 \times 10^{-4}$; $d=0.499$); no differences were found for support from friends ($p=0.623$; $d=0.065$). These findings support differentiated planning of psychosocial

and organizational interventions in frontline-adjacent units, with a focus on family-partner resources and team interaction.

Keywords: *social support, MSPSS, firefighter-rescuers, territorial context of service, family support, psychosocial resources, resilience, stress.*

Вступ. Професійна діяльність пожежних-рятувальників ДСНС України у період воєнного стану поєднує вирішення традиційних завдань цивільного захисту з реагуванням на руйнівні наслідки бойових дій. Відповідно до Кодексу цивільного захисту України, органи і підрозділи цивільного захисту забезпечують реагування на надзвичайні ситуації та захист населення і територій [1]. В умовах війни до цього додаються ризики повторних ударів, масових руйнувань, евакуацій і втрат, що підсилює кумулятивний стрес та загрозу виснаження персоналу. За даними оцінки потреб дорослого населення України, проведеної ВООЗ/Європа, зберігається високий запит на послуги у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, а доступ до ресурсів відновлення часто ускладнений [12]. Для працівників екстрених служб ці чинники є особливо критичними, оскільки психоемоційне перенапруження впливає не лише на суб'єктивне благополуччя, а й на безпеку та якість оперативного реагування.

У міжнародних оглядах і метааналізах показано, що серед діючих перших осіб, які прибувають у складі оперативних підрозділів реагування на місця екстремальних подій, поширеність імовірного посттравматичного стресового розладу (ПТСР) є суттєво вищою, ніж у загальній популяції, і залежить від характеру професійної експозиції до травматичних подій [5]. У цьому контексті соціальна підтримка розглядається як один із ключових ресурсів стресостійкості та відновлення. Вона може діяти як чинник прямого ефекту (підтримка сприяє благополуччю незалежно від рівня стресу) та як буфер, що пом'якшує негативний вплив стресорів на психічне здоров'я [8]. На вибірках пожежних-рятувальників сприйнята підтримка, зокрема, пов'язана зі зниженням вираженості симптомів ПТСР за наявності травматичної експозиції [11].

Разом із тим доступність та суб'єктивна ефективність підтримки можуть змінюва-

тися залежно від територіального контексту служби. Підрозділи, що працюють у регіонах із вищою воєнною небезпекою, часто стикаються з інтенсивнішим темпом виїздів, більшою кількістю завдань підвищеного ризику, порушенням режиму відпочинку та труднощами підтримання соціальних контактів. Це створює підстави очікувати відмінності у сприйнятій соціальній підтримці між підрозділами, що функціонують у різних умовах, що потребує емпіричної перевірки та врахування під час планування і реалізації адресних психосоціальних програм.

У сучасній психології соціальна підтримка розглядається як багатовимірний конструкт, що включає емоційний, інформаційний та інструментальний компоненти, а також різні джерела підтримки (родина, друзі, колеги, значущі особи, громада). Класично описують дві взаємодоповнювальні моделі: модель прямого ефекту та буферну модель соціальної підтримки [8]. Водночас важливо розрізняти отриману (фактично надану) та сприйняту підтримку. Саме сприйнята підтримка – відчуття доступності допомоги, прийняття й надійності соціального оточення – має більш стійкий зв'язок із показниками здоров'я та психологічного благополуччя [8; 10].

Для професій високого ризику (рятувальники, військові, медики екстреної допомоги) соціальна підтримка виконує не лише емоційно-компенсаторну, а й функціонально-організаційну роль: вона сприяє збереженню працездатності, підтримує адаптивні стратегії подолання та зменшує ймовірність дезадаптивних реакцій. Зокрема, у дослідженні на вибірці пожежних показано, що вищий рівень сприйняття соціальної підтримки послаблює негативний вплив травматичної експозиції на симптоми ПТСР [11]. Водночас систематичні огляди вказують, що для пожежних-рятувальників зберігаються бар'єри до звернення по професійну психологічну допомогу (стигма, страх наслідків для кар'єри, сумніви щодо

конфіденційності, дефіцит часу), а отже, значущість неформальної підтримки колег, керівників і сім'ї може бути особливо високою [9].

У прикладних дослідженнях сприйняття підтримки широко застосовується Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), яка дає змогу оцінити підтримку з боку «значущих інших», «сім'ї» та «друзів», а також розрахувати узагальнений показник [13]. Її перевагами є компактність (12 тверджень) та фокус на суб'єктивному переживанні підтримки, що є методологічно доцільним у професійних групах із високою зайнятістю. Для українськомовного застосування доступні методичні матеріали й адаптований інструментарій [2].

Метою нашого дослідження визначено порівняння показників сприйняття соціальної підтримки у пожежних-рятувальників ДСНС України з різних територіальних регіонів (відносно віддалених або наближених до зони бойових дій) за підшкалами MSPSS і загальним показником, а також оцінка статистичної й практичної значущості потенційних відмінностей.

Методи та методики дослідження. Дослідження має поперечний (cross-sectional) порівняльний дизайн із двома незалежними групами. Участь узяли 227 пожежних-рятувальників ДСНС України, які виконують професійні завдання в умовах воєнного стану. Критерієм включення був стаж служби не менше шести років, що передбачає наявність професійного досвіду та сформованих адаптаційних стратегій.

За територіальним критерієм сформовано дві групи: 1) пожежні-рятувальники підрозділів ДСНС Київської та Черкаської областей ($n=119$), які проходять службу у регіонах, відносно віддалених від зони активних бойових дій; 2) пожежні-рятувальники підрозділів ДСНС Харківської та Сумської областей ($n=108$), які працюють у регіонах із вищою воєнною напругою та географічною близькістю до зони активних бойових дій. Зазначений поділ має операціональний характер і відображає різні умови служби, однак не враховує усіх можливих організаційних та індивідуальних чинників (наприклад, інтенсивність виїздів, сімейний стан, особистий травматич-

ний досвід тощо), що також важливо брати до уваги під час інтерпретації.

Сприйняту соціальну підтримку вимірювали за допомогою Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) [13]. Опитувальник містить 12 тверджень, що формують три підшкали: «значущі інші» (підтримка від найближчої значущої особи/партнера), «сім'я» та «друзі». Відповіді надаються за 7-бальною шкалою Лайкерта; вищі значення відповідають вищому рівню сприйнятої підтримки. Для україномовного використання застосовували рекомендації з методичного посібника [2].

Опитування проводили в організаційних умовах пожежно-рятувальних підрозділів із дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та конфіденційності. Ідентифікаційні дані учасників не збирали або деперсоніфікували на етапі обробки; результати аналізували й подавали в узагальненому вигляді.

Описову статистику подано як середнє значення та стандартне відхилення ($M \pm SD$). Міжгрупові відмінності оцінювали t -критерієм Стьюдента для незалежних вибірок (двобічний тест, рівень значущості $p < 0,05$). Практичну значущість відмінностей оцінювали через стандартизований розмір ефекту Cohen's d [7]; для Cohen's d наведено 95% довірчі інтервали. Інтерпретацію величини ефекту здійснювали за загальноприйнятими орієнтирами (малий – від 0,20; середній – від 0,50; великий – від 0,80) [6; 7].

Результати. Описові показники свідчать про вищі середні значення сприйнятої соціальної підтримки у групі регіонів, відносно віддалених від активних бойових дій. Зокрема, середні значення ($M \pm SD$) становили: «значущі інші» – $5,33 \pm 0,76$ проти $5,12 \pm 0,73$; «сім'я» – $5,50 \pm 0,82$ проти $5,01 \pm 0,94$; «друзі» – $5,23 \pm 0,85$ проти $5,17 \pm 0,84$; загальний показник MSPSS – $5,35 \pm 0,50$ проти $5,10 \pm 0,51$ (табл. 1).

Статистично значущі міжгрупові відмінності виявлено для підшкал «сім'я» та «значущі інші», а також за загальним показником MSPSS (табл. 2); для підшкали «друзі» відмінності не досягли статистичної значущості. Найбільша різниця зафіксована для підшкали

«сім'я»: $t(225)=4,257$; $p=3,042 \times 10^{-5}$; $d=0,566$. Для підшкали «значущі інші» отримано $t(225)=2,091$; $p=0,038$; $d=0,278$. За загальним показником MSPSS різниця також є суттєвою: $t(225)=3,752$; $p=2,230 \times 10^{-4}$; $d=0,499$. Для підшкали «друзі» $t(225)=0,493$; $p=0,623$; $d=0,065$.

Отримані дані демонструють узгоджений напрям міжгрупових відмінностей: у регіонах, відносно віддалених від активних бойових дій, пожежні-рятувальники повідомляють про вищий рівень сприйняття соціальної підтримки за окремими джерелами та за узагальненим показником. Водночас сила відмінностей є неоднаковою: розміри ефекту варіювали від мінімальних до помірних, а статистично значущі відмінності стосувалися передусім сімейної підтримки та підтримки від «значущих інших», тоді як підтримка від друзів залишалася практично на однаковому рівні в обох групах.

Найбільша різниця спостерігалася за підшкалою «сім'я». Це може відображати як об'єктивні труднощі сімейного функціонування під час війни (евакуації, переміщення, втрати, тривога за близьких), так і зниження суб'єктивної доступності підтримки через дефіцит часу, відсутність регулярної комунікації або накопичення напруження у сімейних

стосунках. З огляду на дані, які свідчать про зв'язок соціальних відносин із показниками здоров'я і життєстійкості [10], результати підкреслюють важливість сімейно-орієнтованих компонентів підтримки для персоналу екстрених служб у прифронтових умовах.

Показники за підшкалою «значущі інші» також є нижчими у групі Харківської та Сумської областей, хоча величина ефекту є малою. У контексті MSPSS цей компонент відображає підтримку від найближчої значущої особи (партнера/подружжя) та відчуття, що є людина, на яку можна покластися у кризовій ситуації [13]. Для підрозділів, що працюють у прифронтових областях, підтримання такого контакту може ускладнюватися частішими та тривалішими змінами, вимушеною фізичною дистанцією з родиною, перевтомою, обмеженням часу на приватне спілкування, а також емоційними наслідками повторної травматичної експозиції. Із позицій буферної моделі соціальної підтримки можна припустити, що інтимно-значущі стосунки залишаються важливим каналом емоційного «розвантаження» і відновлення, навіть якщо міжгрупові відмінності за цим показником є відносно невеликими [8].

Таблиця 1

Описова статистика за шкалами MSPSS

Показник (MSPSS)	Група 1 (n=119) M±SD	Група 2 (n=108) M±SD	ΔM (1-2)	Коментар (Різниця)
Підтримка інших (SO)	5,33±0,76	5,12±0,73	0,21	невелика
Сім'я (Family)	5,50±0,82	5,01±0,94	0,49	найбільша
Друзі (Friends)	5,23±0,85	5,17±0,84	0,06	відсутня
Загальний показник (MSPSS Total)	5,35±0,50	5,10±0,51	0,25	невелика

Таблиця 2

Порівняння груп: t-тест та Cohen's d

Показник	t(225)	p	d (95% ДІ)
Значущі інші (SO)	2,091	0,038	0,278 [0,016; 0,540]
Сім'я	4,257	$3,042 \times 10^{-5}$	0,566 [0,300; 0,831]
Друзі	0,493	0,623	0,065 [-0,195; 0,326]
Загальний показник (MSPSS Total)	3,752	$2,230 \times 10^{-4}$	0,499 [0,234; 0,763]

Статистично значущих відмінностей для підтримки від друзів не виявлено. Одне з можливих пояснень полягає у тому, що в екстремних службах важливу роль відіграють професійні мережі та дружні зв'язки всередині колективу, які можуть частково компенсувати дефіцит сімейних ресурсів. У підрозділах, які працюють у близькості до зони активних бойових дій, попри високу напруженість, групова згуртованість та взаємодопомога можуть підтримуватися як функціонально необхідні для виконання завдань і забезпечення безпеки. Це узгоджується з уявленнями про роль командної підтримки як чинника стійкості у рятувальників [11].

Із практичного погляду результати узгоджуються з наявними нормативними підходами до психологічного забезпечення в ДСНС України, де передбачено комплекс організаційних і психологічних заходів, спрямованих на підтримання професійної надійності персоналу в екстремальних умовах [3]. Емпірично зафіксовані територіальні відмінності можуть бути використані як один з аргументів на користь диференційованого планування психосоціальних програм: у підрозділах, які функціонують ближче до зони бойових дій, доцільно приділяти додаткову увагу ресурсам підтримки найближчого соціального кола (партнер/сім'я) та підтримці на рівні підрозділу (командна взаємодія, підтримувальне лідерство).

Окремо слід урахувувати, що в умовах високої бойової загрози зростає ризик розвитку негативних психічних станів, пов'язаних із хронічним стресом, перевтомою та повторною травматизацією, що описано в роботах, присвячених психології рятувальників в екстремальних ситуаціях [4]. За таких умов соціальна підтримка може виконувати функцію «першої лінії» психологічної допомоги, однак вона не замінює професійних утручань. Відомо, що для пожежних-рятувальників характерні бар'єри до звернення по фахову допомогу [9], тому формування доступних, конфіденційних і організаційно підтриманих каналів психологічної підтримки є критично важливим.

З огляду на виявлені відмінності доцільно розглядати підтримку персоналу як багаторівневу систему, що охоплює індивідуальний, командний, сімейний та організаційний рівні.

Нижче наведено практичні орієнтири, які можуть бути використані під час планування психосоціальних заходів у підрозділах ДСНС (насамперед у регіонах підвищеного ризику).

MSPSS може застосовуватися як короткий скринінговий інструмент для оцінки суб'єктивної доступності підтримки за ключовими джерелами. Регулярний моніторинг (наприклад, у рамках планових психологічних заходів) дає змогу виявляти підрозділи або групи працівників зі зниженими показниками підтримки та вчасно пропонувати адресні форми допомоги. Під час інтерпретації результатів важливо враховувати службові графіки, характер завдань і контекст, у якому перебуває підрозділ.

Оскільки найбільші відмінності виявлено за компонентом «сім'я» та менш виражені – за «значущими іншими», доцільно розвивати формати підтримки, які полегшують стабільну комунікацію рятувальника з найближчим соціальним колом навіть за умов інтенсивної служби. До таких форматів можуть належати: короткі інформаційні матеріали для сімей щодо типових реакцій на стрес та доступних каналів допомоги; консультації або групові зустрічі для партнерів/членів родин (за можливості – дистанційно); організаційні рішення, що знижують бар'єри для контакту (регламентовані «вікна» для зв'язку, підтримка стабільного режиму відпочинку, сімейні комунікаційні інструменти).

У підрозділах із високою інтенсивністю виїздів важливо підсилювати ресурси підтримки всередині колективу: формати наставництва (buddy-system) для новопризначених працівників; короткі регулярні підтримувальні обговорення після складних виїздів (добровільні, без тиску та без оцінювання); навчання командирів навичкам підтримувальної комунікації та раннього розпізнавання ознак перевтоми/дистресу. Такі практики сприятимуть зниженню ізоляції та підвищенню готовності вчасно звертатися по допомогу.

Наявність соціальної підтримки не усуває потреби у фаховій психологічній допомозі у разі розвитку стійких психологічних розладів або вираженого дистресу. З урахуванням даних про стигму та інші бар'єри допомоги у рятувальників [9] доцільно забезпечувати

максимально доступні та конфіденційні канали звернення: можливість анонімної первинної консультації, дистанційні формати, зрозумілі маршрути скерування (step-care), а також комунікацію з боку керівництва, що підтримує звернення по допомогу як норму безпеки.

Сприйнята підтримка формується не лише через міжособистісні стосунки, а й через організаційні умови, які сигналізують працівнику про турботу та справедливість. Для підрозділів, які працюють у близькості до зони активних бойових дій, доцільно планувати режими роботи і відпочинку, що мінімізують хронічне перевантаження, забезпечувати можливості відновлення (сон, харчування, безпечні зони відпочинку), а також наявність ресурсів для психологічної служби. Такі заходи узгоджуються із завданнями психологічного забезпечення в ДСНС [3] та можуть опосередковано підсилювати відчуття підтримки.

Представлене дослідження має низку обмежень, які слід ураховувати під час узагальнення результатів. По-перше, поперечний дизайн та використання самозвітного інструменту не дають змоги робити причинно-наслідкові висновки щодо впливу територіального чинника на соціальну підтримку або психічний стан. По-друге, аналіз охоплює підрозділи лише чотирьох областей, а тому отримані закономірності можуть відрізнятися в інших регіональних контекстах. По-третє, не контролювалися певні додаткові змінні, що потенційно пов'язані зі сприйнятою підтримкою (вік, сімейний стан, посада, інтенсивність виїздів, індивідуальний травматичний досвід, досвід утрат тощо).

Перспективними є лонгітюдні дизайни для оцінки динаміки підтримки та її зв'язків із показниками ПТСР, тривоги, депресії та професійного вигорання; включення організаційних характеристик (підтримувальне лідерство, командна згуртованість, доступність психологічної служби) як можливих модераторів; а також оцінка ефективності адресних інтервенцій у підрозділах підвищеного ризику.

Висновки. Пожежні-рятувальники ДСНС України, які проходять службу у регіонах, відносно віддалених від зони активних бойових дій (Київська та Черкаська області), демонструють вищі показники сприйняття соціальної підтримки порівняно з працівниками підрозділів, що функціонують у регіонах із вищою воєнною напругою та географічною близькістю до зони активних бойових дій (Харківська та Сумська області): за підшкалами «сім'я» та «значущі інші» і за загальним показником MSPSS; за підшкалою «друзі» статистично значущих відмінностей не виявлено. Найбільший ефект отримано для сімейної підтримки ($d \approx 0,57$), помірний – для загального показника ($d \approx 0,50$), малий – для підтримки від «значущих інших» ($d \approx 0,28$), тоді як відмінності за підтримкою від друзів є мінімальними ($d \approx 0,07$). Результати обґрунтовують необхідність диференційованого планування психосоціальних та організаційних заходів підтримки з фокусом на посилення партнерсько-сімейних і командних ресурсів, зниження бар'єрів звернення по допомогу та інтеграцію коротких профілактичних форматів у службовий процес підрозділів підвищеного ризику.

Список використаних джерел

1. Кодекс цивільного захисту України : Закон України від 02.10.2012 № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/5403-17>
2. Мельник Ю. Б., Стадник А. В. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки : методичний посібник. Харків : ХОГОКЗ, 2023. 12 с. DOI: <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023>
3. Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій : Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 31.08.2017 № 747, зареєстр. в Міністерстві юстиції України 14.11.2017 за № 1390/31258. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1390-17>
4. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : Август Трейд, 2008. 249 с.
5. Arena A. F., Gregory M., Collins D. A. J., Vilus B., Bryant R., Harvey S. B., Deady M. Global PTSD prevalence among active first responders and trends over recent years: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2025. Vol. 120. Art. 102622. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102622>
6. Brydges C. R. Effect size guidelines, sample size calculations, and statistical power in gerontology. *Innovation in Aging*. 2019. Vol. 3, No. 4. Art. igz036. DOI: <https://doi.org/10.1093/geroni/igz036>

7. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 567 p.
8. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98, No. 2. P. 310–357. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
9. Haugen P. T., McCrillis A. M., Smid G. E., Nijdam M. J. Mental health stigma and barriers to mental health care for first responders: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*. 2017. Vol. 94. P. 218–229. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.08.004>
10. House J. S., Landis K. R., Umberson D. *Social relationships and health*. *Science*. Vol. 241, No. 4865. P. 540–545. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.3399889>
11. Lee J. S., Ahn Y. S., Jeong K. S., Chae J. H., Choi K. S. Perceived social support functions as resilience in buffering the effect of trauma exposure on PTSD symptoms among firefighters. *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 244. P. 143–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.045>
12. World Health Organization. Regional Office for Europe. Health needs assessment of the adult population in Ukraine: survey report: October 2024. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2025. URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785>
13. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52, No. 1. P. 30–41. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

References

1. Arena, A. F., Gregory, M., Collins, D. A. J., Vilus, B., Bryant, R., Harvey, S. B., & Deady, M. (2025). Global PTSD prevalence among active first responders and trends over recent years: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 120, Article 102622. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102622>
2. Brydges, C. R. (2019). Effect size guidelines, sample size calculations, and statistical power in gerontology. *Innovation in Aging*, 3(4), Article igz036. <https://doi.org/10.1093/geroni/igz036>
3. Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
4. Cohen, S., & Wills, T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
5. Haugen, P. T., McCrillis, A. M., Smid, G. E., & Nijdam, M. J. (2017). Mental health stigma and barriers to mental health care for first responders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 94, 218–229. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.08.004>
6. House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. *Social relationships and health*. *Science*, 241(4865), 540–545. <https://doi.org/10.1126/science.3399889>
7. Lee, J. S., Ahn, Y. S., Jeong, K. S., Chae, J. H., & Choi, K. S. (2019). Perceived social support functions as resilience in buffering the effect of trauma exposure on PTSD symptoms among firefighters. *Journal of Affective Disorders*, 244, 143–150. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.045>
8. Melnyk, Yu. B., & Stadnik, A. V. (2023). Bahatomirna shkala spryiniattia sotsialnoi pidtrymky: Metodychnyi posibnyk [Multidimensional scale of perceived social support: Methodical guide]. <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023>
9. Ministry of Internal Affairs of Ukraine. (2017, August 31). Pro zatverdzhennia Poriadku psykhologichnoho zabezpechennia v Derzhavni sluzhbi Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii: Nakaz MVS Ukrainy No. 747, zareiestrovanyi v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 14.11.2017 za No. 1390/31258
10. Myronets, S. M., & Timchenko, O. V. (2008). Nehatyvni psykhichni stany riatsuvalnykiv v umovakh nadzvychainoi sytuatsii: Monohrafiia [Negative mental states of rescuers in emergency situations: Monograph]. TOV “Avhust Treid”.
11. Verkhovna Rada of Ukraine. (2012, October 2). Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy: Zakon Ukrainy No. 5403-VI [Code of Civil Protection of Ukraine: Law of Ukraine No. 5403-VI]. Retrieved March 10, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/go/5403-17>
12. World Health Organization Regional Office for Europe. (2025). Health needs assessment of the adult population in Ukraine: Survey report: October 2024. Retrieved from: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785>
13. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Солодюк Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-1757-6319

Віннічук А. П.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-0359-4169

Крупка В. П.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-2320-8045

Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов ефективного впровадження SMART-технологій у процес формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників у системі професійної підготовки. Мета статті – теоретично обґрунтувати роль SMART-технологій у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів-словесників та окреслити педагогічні умови їх ефективного використання у процесі професійної підготовки. В процесі наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння та інтерпретація наукових джерел. Результати дослідження свідчать про те, що зроблено систематизацію компетенцій майбутнього вчителя-словесника у контексті методичної підготовки та досліджено їх зміст як конкретні професійні дії, пов'язані з плануванням навчального процесу, добором і поданням матеріалу, організацією взаємодії, оцінюванням і рефлексією. Показано, що реалізація окреслених компетенцій у сучасних умовах є ускладненою без використання SMART-технологій, які забезпечують розширення форм подання навчального матеріалу, підтримку зворотного зв'язку, організацію співпраці та візуалізацію інформації. Зроблено узагальнення наукових підходів до використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх словесників та досліджено їх дидактичний потенціал у розвитку методичних умінь. Показано різноманітність SMART-технологій і цифрових інструментів (платформи керування навчанням, сервіси для спільної роботи, інструменти візуалізації, гейміфіковані платформи, засоби навчальної аналітики, ШІ, VR/AR) та досліджено напрями їх застосування у професійній підготовці. Проведений аналіз засвідчує, що ефективність використання SMART-технологій визначається не стільки різноманіттям цифрових інструментів, скільки системою педагогічних умов їх упровадження у зміст, методи та організаційні форми методичної підготовки. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання визначених педагогічних умов для вдосконалення програм професійної підготовки майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти.

Ключові слова: методична компетентність, SMART-технології, майбутні вчителі-словесники, цифрове освітнє середовище, професійна підготовка.

Solodiuk N. V., Vinnichuk A. P., Krupka V. P. Pedagogical conditions for integrating smart technologies into the formation of methodological competence of future teachers of linguistics

The article is devoted to the justification of pedagogical conditions for the effective implementation of SMART technologies into the process of forming methodological competence of future teachers of linguistics in the system of professional training. The purpose of the article is to theoretically substantiate the role of smart technologies in the formation of methodological competence of future teachers of linguistics and to outline the pedagogical conditions for their effective use in the process of professional training. In the course of the scientific research, general scientific methods of cognition were used: analysis, synthesis, generalization, systematization, comparison and interpretation of scientific sources. The results of the study show that the systematization of the competencies of a future teacher of linguistics in the context of methodological training was made and their content was investigated as specific professional actions related to planning the educational process, selection and presentation of material, organization of interaction, evaluation and reflection. It is shown that the implementation of the outlined competencies in modern conditions is complicated without the use of SMART technologies, which provide an expansion of the forms of presentation of educational material, support for feedback, organization of cooperation and visualization of information. A generalization of scientific approaches to the use of digital tools in the training of future teachers of language arts is made and their didactic potential in the development of methodological skills is investigated. The diversity of smart technologies and digital tools (learning management platforms, services for collaboration, visualization tools, gamified platforms, educational analytics tools, AI, VR/AR) is shown and the directions of their application in professional training are investigated. The practical significance of the study lies in the possibility of using certain pedagogical conditions to improve professional training programs for future teachers of language arts in higher education institutions.

Keywords: *methodological competence, SMART technologies, future language and literature teachers, digital educational environment, professional training.*

Вступ. Упродовж останніх років цифрові технології стали звичним елементом освітньої практики, проте їх реальне використання в навчальному процесі супроводжується суперечливими тенденціями. З одного боку, онлайн-формати розширили доступ до освіти та інструментів взаємодії, з іншого боку, емпіричні дані засвідчують наявність істотних труднощів у студентів під час навчання в цифровому середовищі. Зокрема, за результатами дослідження J. S. Barrot, I. I. Llenares та L. S. Del Rosario, проведеного у закладах вищої освіти Філіппін, студенти оцінювали труднощі онлайн-навчання переважно на помірному рівні, при цьому найбільш проблемними виявилися чинники, пов'язані з навчальним середовищем, організацією простору та виконанням навчальних вимог [11]. Такі дані вказують на те, що сама наявність технологій не гарантує підвищення якості підготовки й потребує педагогічно виважених рішень щодо їх використання.

Показовою є практика застосування гейміфікованих платформ у закладах вищої освіти. За даними S. Felszeghy та співавторів, у навчальному курсі понад 93 % студентів

брали участь у добровільних онлайн-вікторинах Kahoot, й понад 74 % респондентів висловили загальне задоволення таким форматом навчання [13]. Водночас 80 % опитаних відзначили покращення комунікації та взаємодії з викладачами, а також можливість отримувати конструктивний зворотний зв'язок у більш комфортній атмосфері [13]. Наведені результати засвідчують, що окремі цифрові інструменти можуть суттєво впливати на навчальну мотивацію та характер освітньої взаємодії, проте їх ефективність залежить від способу педагогічної інтеграції.

Якщо розглядати SMART-освіту в широкому контексті, то важливим є створення інтелектуального освітнього середовища, що передбачає, насамперед, переосмислення ролі викладача, який змушений працювати з різними мультимедійними ресурсами й технологіями та водночас координувати роботу студентів. У цьому розумінні смарт-освіта орієнтується не лише на розширення доступу до різноманітних ресурсів, а й на формування стійкої мотивації до самоосвіти під керівництвом викладачів, що є особливо важливим у контексті нестабільного освітнього процесу,

характерного для сучасних умов розвитку освіти в Україні. Це дає підстави розглядати SMART-технології не лише як додатковий інструмент, а й як чинник трансформації професійної підготовки майбутніх учителів. З огляду на наведені дані та розглянуті в літературі практики актуалізується потреба переосмислення значення SMART-технологій у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Питання педагогічних умов інтеграції SMART-технологій у формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників є недостатньо широко висвітленим у науковій літературі. Попри це, окремі складові означеної проблематики стали предметом дослідження сучасних науковців. Зокрема, аспекти цифровізації фахової підготовки майбутніх учителів-словесників досліджували такі автори: О. А. Кучерук [1], С. О. Караман, О. В. Караман [2], які розкрили можливості науково-освітніх електронних бібліотек у структурі фахової підготовки вчителя-словесника.

Щодо особливостей упровадження SMART-освіти та цифрових технологій у професійну підготовку педагогів, то це питання досліджували декілька авторів. Серед них доцільно виділити О. М. Неживу [3], яка схарактеризувала концептуальні засади SMART-освіти у сучасному навчальному просторі; О. М. Семенов [4], яка системно розкрила зміст і структуру професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури; Л. Ю. Сімоненко [5], що визначила методичну компетентність як ключовий складник професійної компетентності вчителя; В. Студенікіну [6], яка уточнила структуру лінгводидактичної компетентності в системі методичної підготовки; В. В. Ягоднікова, Р. М. Пріма [10], які окреслили методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів в умовах Нової української школи. Н. Солодюк, А. Вінничук, В. Крупка [7–9] у своїх дослідженнях обґрунтовують доцільність інтеграції цифрових технологій, зокрема доповненої реальності та штучного інтелекту, в освітній процес із метою підвищення ефективності навчання української літератури та розвитку професійної й методичної компетентності майбутніх учителів.

Проблеми використання інноваційних та цифрових технологій в освітньому процесі розглядали й зарубіжні дослідники J. S. Barrot, I. I. Llenares, L. S. del Rosario [11], Н. Crompton, D. Burke [12], S. Felszeghy та ін. [13], А. Kashihara та ін. [14], J. C. Richards [15].

Наукова новизна одержаних результатів полягає в обґрунтуванні цілісної системи педагогічних умов інтеграції SMART-технологій саме у формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників, що раніше не було предметом комплексного аналізу.

Методи та методики дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування значущості SMART-технологій у процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників, а також визначення педагогічних умов, що забезпечують їх результативне впровадження у систему професійної підготовки. Для реалізації поставленої мети застосовано комплекс взаємопов'язаних *методів дослідження*. Зокрема, використано методи теоретичного узагальнення для осмислення сучасних наукових підходів до проблеми; аналіз та синтез наукових джерел – з метою виявлення концептуальних засад використання SMART-технологій у педагогічній освіті; порівняльний аналіз – для зіставлення різних наукових позицій і підходів; систематизацію – для впорядкування компонентів методичної компетентності майбутніх учителів-словесників; моделювання – для розроблення та обґрунтування педагогічних умов ефективної інтеграції SMART-технологій у професійну підготовку.

Відповідно до визначеної мети у процесі дослідження передбачено виконання таких завдань:

- 1) проаналізувати особливості підготовки майбутніх учителів-словесників у сучасних освітніх умовах;
- 2) охарактеризувати SMART-технології, що застосовуються у формуванні методичної компетентності майбутніх вчителів-словесників;
- 3) систематизувати цифрові інструменти, доцільні для професійної підготовки вчителів-словесників;
- 4) визначити та обґрунтувати педагогічні умови ефективної інтеграції SMART-технологій в освітній процес.

Результати та дискусії. Підготовка майбутніх учителів-словесників у вітчизняній традиції співвідноситься з формуванням методичної компетентності як складника професійної компетентності вчителя української мови та літератури. У наукових підходах наголошується на значущості методологічних та теоретичних засад методики навчання мови й літератури, а також на здатності виконувати ключові професійно-методичні функції в освітньому процесі. Це орієнтує підготовку на поєднання знань про предмет та способи його навчання, з урахуванням актуальних тенденцій мовної освіти, зокрема розширення змісту через інтеграцію культури мовлення, стилістики та риторики [4].

У межах зарубіжної практики пріоритет надається контекстуальності та варіативності професійного становлення вчителя мови. Як показує J. C. Richards, ефективність викладання не зводиться до рівня мовної компетентності, оскільки визначальними стають конкретні професійні вміння, зокрема надання якісних мовних зразків, підтримка використання цільової мови в аудиторії, надання коректного зворотного зв'язку та подання матеріалу на відповідному рівні складності. Водночас практика професійного становлення вчителя-словесника змінюється залежно від особливостей шкільного середовища у різних освітніх контекстах. Зокрема, відмінності про-

являються у підходах до організації навчального процесу. Якщо підручник становить ядро навчальної програми і педагог дотримується визначеного курикулуму, освітня діяльність вибудовується в межах заданої структури і змістових обмежень. Натомість у ситуаціях, коли вчитель працює з програмними продуктами та SMART-технологіями та реалізує їх на власний розсуд, змінюється логіка добору засобів і форм навчання, а також розширюються можливості для педагогічної імпровізації та адаптації освітнього процесу до потреб учнів [15].

У залежності від різних підходів до навчального процесу змінюються форми і засоби навчання у процесі методичної підготовки майбутніх учителів-словесників (табл. 1.).

Окреслені підходи визначають не лише логіку підготовки, а й очікувані результати у вигляді компетенцій, які має демонструвати майбутній учитель-словесник. Основні компетенції вчителя-словесника наведено у табл. 2.

Окреслений перелік компетенцій засвідчує, що їх реалізація в сучасних умовах є практично неможливою без використання SMART-технологій, оскільки саме вони забезпечують розширення форм подання навчального матеріалу, організацію взаємодії, підтримку зворотного зв'язку та візуалізацію інформації в освітньому процесі [3].

Таблиця 1

Зміна форм і засобів навчання залежно від підходів до методичної підготовки майбутніх учителів-словесників

Підхід	Характеристика і прояв у формах та засобах навчання
Системний підхід	Форми і засоби навчання добираються з урахуванням їх узгодженості та взаємодоповнюваності, що забезпечує цілісність освітнього процесу і логічний зв'язок між теоретичною підготовкою та практикою.
Інноваційний підхід	У навчальний процес вводяться нові форми роботи, сучасні методи і технології, а також цифрові інструменти, що змінюють традиційні способи подання матеріалу і розширюють спектр дидактичних засобів.
Контекстний підхід	Форми навчання орієнтуються на моделювання професійних ситуацій, а засоби використовуються як інструменти включення навчального змісту в контекст майбутньої педагогічної діяльності.
Практико-орієнтований підхід	Перевага надається діяльнісним формам роботи і таким засобам навчання, які забезпечують безпосереднє застосування знань у практичних і квазіпрофесійних ситуаціях.
Міждисциплінарний підхід	Форми і засоби навчання добираються з урахуванням поєднання різних галузей знань, що зумовлює використання матеріалів і методів з різних дисциплін у межах єдиного освітнього завдання.

Примітка: складено авторами на основі джерела [10]

Таблиця 2

Компетенції майбутнього вчителя-словесника у контексті методичної підготовки

Компетенція, що проявляється у вмінні	Зміст компетенції як конкретна дія вчителя
Надавати якісні мовні зразки [15]	Забезпечується демонстрація коректних мовних моделей для наслідування учнями
Підтримувати використання цільової мови в аудиторії [15]	Організовується навчальна взаємодія так, щоб учні системно використовували мову навчання у процесі виконання завдань
Орієнтуватися в тенденціях мовної і літературної освіти [4]	Забезпечується здатність працювати з оновленим змістом, зокрема через інтегративність, міжпредметну взаємодію і текстоцентричний підхід
Подавати матеріал на відповідному рівні складності [15]	Добираються пояснення й завдання з урахуванням рівня підготовки учнів та навчальних цілей
Планувати навчальні програми і курси [15]	Проектується логіка навчання, визначаються змістові лінії та очікувані результати.
Розроблювати вправи та кейси, проєктувати уроки риторики [1]	Створюються власні дидактичні матеріали та сценарії занять відповідно до цілей навчання
Надавати коректний зворотний зв'язок щодо мовлення учнів [15]	Здійснюється виправлення помилок і коментування мовлення у спосіб, що підтримує навчальний поступ
Здійснювати оцінювання [15]	Вибудовується система перевірки навчальних досягнень і критеріїв оцінювання
Реалізовувати рефлексивне викладання [15]	Аналізується власна педагогічна практика і коригуються подальші дії на основі висновків
Управляти класом [15]	Забезпечуються організація роботи учнів, дисципліна та ефективний темп заняття
Здійснювати ухвалення педагогічних рішень у динаміці уроку [15]	Реалізується спостереження, оцінювання ситуації та вибір способу дії з наявних альтернатив у режимі реального часу
Працювати у різних освітніх контекстах на основі контекстуального знання [15]	Ураховуються місія школи, управлінський стиль, шкільна культура, роль підручників і тестів, матеріальні ресурси та характеристики учнів
Співпрацювати у спільноті практики [15]	Здійснюється взаємодія з колегами з питань планування курсів, розроблення тестів, використання підручника
Логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес під ситуації [6]	Враховуються психологічні механізми засвоєння та специфіка професійної діяльності словесників під час проєктування уроку
Будувати риторичне мовлення у професійних жанрах [1]	Формується здатність продукувати промови й тексти у жанрово визначених ситуаціях навчання
Візуалізувати інформацію з використанням цифрових інструментів [1]	Підбираються і застосовуються засоби візуалізації для пояснення та закріплення навчального матеріалу

Примітка: складено авторами на основі джерел [1, 4, 6, 15]

Отже, під SMART-технологіями доцільно розуміти сукупність цифрових, інтерактивних та адаптивних інструментів навчання, які забезпечують досягнення конкретних, вимірюваних та результативних освітніх цілей відповідно до принципів SMART (Specific – конкретна; Measurable – вимірювана; Achievable – досяжна; Relevant – релевантна (значуща); Time-bound – обмежена в часі).

У сучасних дослідженнях SMART-технології розглядаються як невід'ємний компонент професійної підготовки майбутніх учителів. Як зазначає О. Кучерук, вико-

ристання цифрових інструментів у підготовці до навчання риторики дає змогу поєднати роботу з текстами і медіатекстами, візуалізацію інформації, створення власних дидактичних матеріалів та організацію освітньої взаємодії у межах аудиторної і позааудиторної роботи [1]. У цьому контексті наголошується на доцільності застосування сервісів відеоконференцій, платформ для створення інтерактивних вправ, інструментів візуалізації та хмарних сервісів для спільної роботи, що безпосередньо впливає на формування методичних умінь майбутніх учителів-словесників [1].

Використання SMART-технологій розглядається деякими авторами і в контексті застосування електронних бібліотек [2], що є важливим для фахової підготовки викладачів. Наявність електронних бібліотек дає змогу покращити можливості пошуку, відбору та аналізу навчальної інформації. Робота з цифровими колекціями дозволяє використовувати готовий матеріал для створення практичних, більш адаптованих до освітніх реалій, цікавих навчальних матеріалів, що в результаті сприяє розширенню інструментарію методичної підготовки, зміщуючи акцент із репродуктивних форм роботи на проєктні.

У ширшому контексті SMART-освіти зазначається, що викладач має володіти різноманітними мультимедійними засобами і технологіями для роботи зі студентами, а також бути готовим до використання хмарних сервісів, інтерактивних ресурсів і SMART-підручників, побудованих на основі цифрових інновацій [3]. Зарубіжні дослідження доповнюють цю позицію. За даними J. S. Barrot та співавторів, онлайн-навчання активізує використання

платформ для взаємодії, обміну ресурсами та підтримки співпраці, що водночас вимагає від студентів і викладачів достатнього рівня технологічної грамотності [11]. Досвід використання гейміфікованих платформ, зокрема Kahoot, засвідчує їх ефективність для підвищення залученості та підтримки навчальної взаємодії у цифровому середовищі [13]. У матеріалах А. Kashiwara наголошується, що SMART-технології, включаючи штучний інтелект, віртуальну та доповнену реальність, навчальну аналітику і мобільні платформи, мають застосовуватися з опорою на теорії мовного навчання та слугувати засобом персоналізації й збагачення освітнього досвіду [14].

Узагальнення позицій, представлених у наукових джерелах, дає змогу систематизувати конкретні SMART-технології та інструменти, які є доцільними для формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників (див. табл. 3).

Різноманітність цих інструментів та варіативність способів їх застосування свідчать про те, що ефективність формування мето-

Таблиця 3

SMART-технології та цифрові інструменти у підготовці майбутніх учителів-словесників

Сфера використання (із посиланням)	Конкретні інструменти	Дидактичне призначення
Колективна і групова робота [1]	Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Padlet, Miro, Jamboard	Проведення занять, обговорень, спільне опрацювання матеріалів і проєктна робота
Керування навчанням [1]	Moodle, Google Classroom, Canvas	Організація курсів, розміщення матеріалів, контроль виконання завдань і зворотний зв'язок
Надання та опрацювання інформації [1]	YouTube, Google Docs, Google Sites	Поширення навчальних матеріалів, спільне редагування текстів, створення навчальних сторінок
Виконання практичних завдань [1]	LearningApps.org, Quizizz	Створення і виконання інтерактивних вправ, тренувальних завдань і тестів
Опитування та оцінювання [1, 13]	Kahoot!, Mentimeter, Google Forms, AnswerGarden, Slido	Формувальне і підсумкове оцінювання, опитування, гейміфікація навчальної діяльності
Створення наочності та візуалізації [1, 2]	Canva, Google Slides, SlidesGPT	Підготовка презентацій, інфографік, відео, коміксів, ментальних карт і візуальних матеріалів
Побудова карт знань і структуризація інформації [1, 2]	XMind, Coggle	Візуалізація навчального матеріалу, структуривання понять і тем
Підтримка онлайн-і дистанційного навчання [3, 11]	Платформи відеоконференцій і хмарні сервіси	Забезпечення безперервності навчання, взаємодії та доступу до ресурсів
Розширені смарт-середовища для мовного навчання [14]	Інструменти на основі ШІ, VR/AR-платформи, системи навчальної аналітики	Персоналізація навчання, імерсивні сценарії, адаптивний зворотний зв'язок

Примітка: складено авторами на основі джерел [1, 2, 3, 8, 10, 14]

дичної компетентності не визначається лише наявністю технологічних ресурсів, а залежить від сукупності передумов і обставин їх педагогічно доцільного використання [3]. За таких умов актуалізується потреба у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, які забезпечують системне, цілеспрямоване та результативне впровадження SMART-технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників із використанням SMART-технологій потребує не лише наявності цифрових інструментів, а й створення відповідних педагогічних умов. У наукових джерелах [1; 3; 10] ці умови пов'язуються з організацією освітнього середовища, змістом підготовки, методами навчання та готовністю викладачів та студентів до роботи в цифровому форматі.

– *створення цифрово насиченого освітнього середовища, яке забезпечує доступ до різноманітних ресурсів і сервісів та підтримує різні формати навчальної взаємодії.* Така умова передбачає використання платформ керування навчанням, сервісів для спільної роботи, інструментів візуалізації та оцінювання, що дає змогу організувати як аудиторну, так і позааудиторну діяльність студентів, наприклад через Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams у поєднанні з інтерактивними сервісами для виконання завдань [1];

– *інтеграція SMART-технологій у зміст і методи методичної підготовки,* за якої цифрові інструменти не виступають додатком до традиційного навчання, а стають засобом реалізації інноваційних, контекстних і практико-орієнтованих підходів. У такому випадку навчальні завдання моделюють реальні професійні ситуації, а студенти розробляють власні дидактичні матеріали з використанням, наприклад, Canva, Genially або LearningApps.org [10];

– *формування цифрової та методичної готовності викладачів і студентів,* що передбачає оволодіння не лише технічними навичками роботи з інструментами, а й розумінням їх педагогічної доцільності. У контексті SMART-освіти наголошується, що викладач має володіти різноманітними мультимедійними засобами та технологіями, а також бути

здатним постійно оновлювати зміст і способи навчання, наприклад через використання хмарних сервісів та SMART-підручників [3];

– *організація діяльнісних і проектних форм навчання з опорою на цифрові інструменти,* які забезпечують перехід від репродуктивної роботи до створення власних освітніх продуктів. Досвід використання електронних бібліотек і цифрових ресурсів показує, що створення презентацій, інтерактивних плакатів, карт знань або буктрейлерів сприяє розвитку дослідницьких і методичних умінь майбутніх словесників, наприклад із застосуванням PowerPoint, XMind чи Google Slides [2];

– *забезпечення зворотного зв'язку, взаємодії та оцінювання у цифровому середовищі,* що підвищує залученість студентів і підтримує формувальне оцінювання. Зарубіжні дослідження засвідчують ефективність гейміфікованих та онлайн-платформ для підтримки навчальної взаємодії та мотивації, зокрема через використання Kahoot або Mentimeter для опитувань і обговорень [13];

– *орієнтація на персоналізацію та адаптацію навчання засобами SMART-технологій,* яка передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей студентів. У сучасних SMART-середовищах це реалізується через використання інструментів на основі штучного інтелекту, навчальної аналітики або мультимодального зворотного зв'язку, що дає змогу варіювати завдання і способи подання матеріалу [14].

Отже, SMART-технології перестають бути лише інструментом модернізації освітнього процесу, а перетворюються на засіб забезпечення його безперервності, гнучкості та доступності [3]. Водночас саме наявність чітко визначених і науково обґрунтованих педагогічних умов дає змогу уникнути фрагментарного й ситуативного використання цифрових ресурсів та спрямувати їх на системне формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників, що є принципово важливим у ситуації тривалих кризових викликів для національної системи освіти.

Висновки. Аналіз результатів наукових джерел засвідчує, що проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників із використанням SMART-

технологій перебуває на етапі активного осмислення, проте й досі розглядається переважно фрагментарно. Дослідження, присвячені професійній та методичній підготовці вчителя, окреслюють зміст і структуру компетентностей, а праці, орієнтовані на цифрові та SMART-технології, зосереджуються на описі окремих інструментів і підходів до їх використання. Водночас у науковій літературі простежується брак цілісних моделей, які поєднували б технологічний інструментарій із педагогічними умовами його результативної інтеграції у процес підготовки майбутніх учителів-словесників.

Проведений аналіз засвідчує, що ефективність використання SMART-технологій визначається не стільки різноманіттям цифрових

інструментів, скільки системою педагогічних умов їх упровадження у зміст, методи та організаційні форми методичної підготовки. Обґрунтовані умови (створення цифрового насиченого освітнього середовища, інтеграція технологій у методичну підготовку, формування цифрової та методичної готовності суб'єктів навчання, організація діяльно-проектних форм роботи, забезпечення зворотного зв'язку та орієнтація на персоналізацію) забезпечують цілісне поєднання педагогічного й технологічного компонентів. Саме в такій єдності SMART-технології постають не допоміжним засобом, а системним чинником формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. А. Підготовка майбутнього вчителя до навчання риторики учнів ліцею з використанням цифрових інструментів. *Нові технології навчання*, 2024, № 98, 119–128. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/download/405/476>
2. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018, № 65(3), 152–165. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2403>
3. Нежива О. М. SMART-освіта у навчальному просторі сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021, № 194, 37–40. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/781/714/>
4. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. Наукова монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.
5. Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. *Науковий вісник Донбасу*, 2013, № 2(22). URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13slyvum.pdf>
6. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2010, № 22 (209). Ч. I. С. 85–90.
7. Солодюк Н., Віннічук А., Крупка В. Впровадження технології доповненої реальності як інструменту літературної освітньої діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2025, № 220, 277–283. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2371>
8. Солодюк Н. В., Віннічук А. П., Крупка В. П. Інтеграція штучного інтелекту в сучасний урок української літератури. *Педагогічна академія: наукові записки*, 2026, № 26. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1698/1549>
9. Солодюк Н. В., Сахацька В. В., Олексенко В. М. Вплив цифрових технологій на сучасну педагогіку: можливості та виклики для навчального процесу. *Наукові інновації та передові технології*, 2025, № 2 (42), 1660–1673. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/19946/19922>
10. Ягоднікова В. В., Пріма Р. М. Методологічні підходи методичної підготовки майбутніх учителів нової української школи. *Věda a perspektivy*, 2024, № 2(20), 1317–1328. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/download/9654/9707/9708>
11. Barrot J. S., Llenares I. I., del Rosario L. S. Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: the case of the philippines. *Education and Information Technologies*, 2021, 26, 7321–7338. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
12. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, 20(22). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
13. Felszeghy S., Pasonen-Seppänen S., Koskela A. та ін. Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. *BMC Medical Education*, 2019, 19(273). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0>
14. Kashiwara A. та ін. Proceedings of the 32nd international conference on computers in education. Asia-pacific society for computers in education, 2024.

15. Richards J. C. Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 2011, № 4, 3. URL: <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/plen1.pdf>

References

1. Kucheruk, O. A. (2024). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do navchannia rytoryky uchniv litseiu z vykorystanniam tsyfrovoykh instrumentiv [Preparation of the future teacher for teaching rhetoric to lyceum students using digital tools]. *Novi tekhnologii navchannia*, 98, 119–128. Retrieved from: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/download/405/476> [in Ukrainian].
2. Kucheruk, O. A., Karaman, S. O., & Karaman, O. V. (2018). Naukovo-osvitni elektronni biblioteki u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv [Scientific and educational electronic libraries in the professional training of future language teachers]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 65(3), 152–165. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2403> [in Ukrainian].
3. Nezhyva, O. M. (2021). Smart-osvita u navchalnomu prostori sohodennia [Smart education in the modern educational space]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohichni nauky*, 194, 37–40. Retrieved from: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/781/714/> [in Ukrainian].
4. Semenoh, O. M. (2005). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]. «Mriia-1». 404 p. [in Ukrainian].
5. Simonenko, L. Yu. (2013). Metodychna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukraïnskoi movy [Methodological competence as a component of the professional competence of a Ukrainian language teacher]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 2(22). Retrieved from: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13slyvum.pdf> [in Ukrainian].
6. Studenikina, V. (2010). Linhvodydaktychna kompetentnist uchyteliv ukraïnskoi movy v strukturii metodychnoi [Linguodidactic competence of Ukrainian language teachers in the structure of methodological competence]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 22(209), 85–90. [in Ukrainian].
7. Solodiuk, N., Vinnichuk, A., & Krupka, V. (2025). Vprovadzhennia tekhnologii dopovnoei realnosti yak instrumentu literaturnoi osvitoi diialnosti [Implementation of augmented reality technology as a tool of literary educational activity]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohichni nauky*, 2(20), 277–283. Retrieved from: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2371> [in Ukrainian].
8. Solodiuk, N. V., Vinnichuk, A. P., & Krupka, V. P. (2026). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v suchasnyi urok ukraïnskoi literatury [Integration of artificial intelligence into the modern Ukrainian literature lesson]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*, 26. Retrieved from: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1698/1549> [in Ukrainian].
9. Solodiuk, N. V., Sakhatska, V. V., & Oleksenko, V. M. (2025). Vplyv tsyfrovoykh tekhnologii na suchasnu pedahohiku: mozhlyvosti ta vyklyky dlia navchalnoho protsesu [The impact of digital technologies on modern pedagogy: opportunities and challenges for the educational process]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 2(42), 1660–1673. Retrieved from: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/19946/19922> [in Ukrainian].
10. Yahodnikova, V. V., & Prima, R. M. (2024). Metodolohichni pidkhody metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv novoi ukraïnskoi shkoly [Methodological approaches to the methodological training of future teachers of the New Ukrainian School]. *Věda a perspektivy*, 2(20), 1317–1328. Retrieved from: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/download/9654/9707/9708> [in Ukrainian].
11. Barrot, J. S., Llenares, I. I., & del Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies*, 26, 7321–7338. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x> [in English].
12. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8> [in English].
13. Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A., et al. (2019). Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. *BMC Medical Education*, 19(273). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0> [in English].
14. Kashiwara, A., et al. (2024). Proceedings of the 32nd International Conference on Computers in Education. Asia-Pacific Society for Computers in Education. [in English].
15. Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 4, 3. Retrieved from: <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/plen1.pdf> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Тимощук Є. А.

доктор філософії з психології,
старший викладач кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID ID: 0000-0002-0619-6724

Возруд М. Ю.

здобувач вищої освіти
Національного університету «Острозька академія»
ORCID ID: 0009-0006-8835-4314

Виноградова І. Б.

здобувач вищої освіти
Національного університету «Острозька академія»
ORCID ID: 0009-0006-0276-7856

У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу саморегуляції на мотивацію та прокрастинацію студентської молоді в умовах невизначеності. Актуальність проблеми зумовлена зростанням соціальної, економічної та освітньої нестабільності, що посилює психологічне напруження та ускладнює процеси професійного й особистісного становлення студентів. У таких умовах особливого значення набуває здатність особистості до свідомої організації власної діяльності, регуляції емоційних станів і підтримання цілеспрямованої активності. Саморегуляція розглядається як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує постановку цілей, планування, програмування дій, моніторинг результатів і корекцію поведінки відповідно до змін зовнішніх обставин. Недостатній рівень її сформованості може сприяти зниженню навчальної мотивації та посиленню схильності до прокрастинації, особливо в ситуаціях невизначеності та інформаційного перевантаження. Метою дослідження було виявлення характеру взаємозв'язків між показниками саморегуляції, мотивації та прокрастинації, а також визначення прогностичної ролі саморегуляції щодо мотиваційних і поведінкових проявів студентів. У дослідженні взяли участь 50 респондентів студентського віку. Збір емпіричних даних здійснювався дистанційно за допомогою платформи Google Forms із використанням стандартизованих психодіагностичних методик. Для статистичної обробки результатів застосовано методи кореляційного та регресійного аналізу, що дало змогу встановити силу та напрям взаємозв'язків, а також визначити внесок саморегуляції у пояснення варіативності мотивації та прокрастинації. Отримані результати засвідчили наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними: вищий рівень саморегуляції пов'язаний зі зростанням внутрішньої мотивації та зниженням прокрастинації. Практичне значення роботи полягає у можливості використання результатів для розроблення програм психологічної підтримки та розвитку саморегуляційних умінь студентів в умовах невизначеності.

Ключові слова: саморегуляція, мотивація, прокрастинація, невизначеність, студентська молодь, кореляційний аналіз, регресійний аналіз.

Tymoshchuk Ye. A. Vozrud M. Yu. Vynogradova I. B. Self-Regulation as a factor of academic motivation and overcoming procrastination among students in conditions of uncertainty

The article presents the results of an empirical study on the impact of self-regulation on motivation and procrastination among students in conditions of uncertainty. The relevance of the problem is driven by increasing social, economic, and educational instability, which intensifies psychological tension and complicates the processes of professional and personal development. In such circumstances, an individual's ability to consciously organize their activities, regulate emotional states, and maintain goal-oriented activity becomes particularly significant. Self-regulation is viewed as an integrative personality construct

that ensures goal setting, planning, action programming, results monitoring, and behavioral correction in response to changing external circumstances. Insufficient development of self-regulation may contribute to decreased academic motivation and an increased tendency toward procrastination, especially in situations of uncertainty and information overload. The study aimed to identify the nature of the relationships between indicators of self-regulation, motivation, and procrastination, as well as to determine the predictive role of self-regulation regarding students' motivational and behavioral manifestations. The study involved 50 student-aged respondents. Empirical data collection was conducted remotely via the Google Forms platform using standardized psychodiagnostic methods. Statistical analysis included correlation and regression analysis, which allowed for establishing the strength and direction of the relationships and determining the contribution of self-regulation to explaining the variance in motivation and procrastination. The results demonstrated statistically significant links between the variables: higher levels of self-regulation are associated with increased intrinsic motivation and decreased procrastination. The practical significance of the work lies in the potential use of the results for developing psychological support programs and enhancing students' self-regulation skills in conditions of uncertainty.

Keywords: self-regulation, motivation, procrastination, uncertainty, student youth, correlation analysis, regression analysis.

Вступ. Сучасний освітній простір функціонує в умовах соціальної нестабільності та високого рівня невизначеності, що робить здатність до саморегуляції ключовим чинником збереження академічної успішності студентів. У ситуаціях, де зовнішні орієнтири постійно змінюються, саморегуляція постає як інтегративний механізм, що забезпечує стійкість навчальної мотивації та зменшує тенденції до прокрастинації. Зокрема, різні аспекти впливу саморегуляції на мотиваційну сферу, роль метакогнітивного моніторингу в подоланні поведінкового відкладання та специфіка функціонування особистості в умовах невизначеності аналізуються в дослідженнях Е. Балашова, Р. Каламаж, В. Каламаж, Є. Тимошук, В. Волошиної-Нарожної, М. Гриньової, М. Кононової, Т. Доцевич, Ю. Рудомаценка, А. Шиделка, А. Мачити, Н. Плахотнюк, Д. Реднікової та інших науковців.

У контексті навчальної діяльності студентів саморегуляція розглядається як активний процес, за допомогою якого суб'єкт спрямовує свої когнітивні ресурси та вольові зусилля на досягнення цілей попри інформаційне перевантаження та дефіцит передбачуваності [10; 16]. Дослідження засвідчують, що саме в умовах невизначеності ефективність регуляторних процесів визначає, чи залишиться мотивація внутрішньою та цілеспрямованою або трансформується у формальне виконання обов'язків під тиском обставин [1; 18]. Важливим аспектом є вольова саморегуляція, яка виступає предиктором прокрастинації: висока здатність до свідомої самоорганізації

дає змогу студенту мінімізувати деструктивне відкладання завдань, яке часто виникає як захисна реакція на стрес, спричинений невизначеністю майбутнього [14; 15]. Коли внутрішні регуляторні механізми виявляються недостатніми, виникає розрив між наміром і дією, що призводить до зростання прокрастинації та поступової втрати навчальної мотивації [13; 19].

Отже, в умовах сучасної нестабільності саморегуляція виконує функцію компенсаторного механізму, що підтримує цілісність мотиваційної структури та запобігає поведінковій дезорганізації навчальної діяльності. *Метою статті* є дослідження сформованості саморегуляційних навичок як предиктора стійкості мотивації та інтенсивності прокрастинації у студентської молоді.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети було реалізовано комплексний підхід, що поєднує теоретичні та емпіричні методи дослідження. Теоретичний етап передбачав здійснення порівняльного та системного аналізу наукових праць із когнітивної та педагогічної психології, де саморегуляція розглядається як ключовий предиктор успішної адаптації особистості до умов невизначеності [3; 4; 9]. Емпірична частина дослідження була реалізована на вибірці з 50 респондентів студентів віком від 19 до 22 років. Збір первинних даних здійснювався дистанційно за допомогою платформи Google Forms із використанням пакету стандартизованих психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання показників саморегу-

ляції діяльності, рівнів навчальної мотивації та ступеня прояву академічної прокрастинації. Статистична обробка отриманих результатів виконувалася з використанням методів кореляційного та регресійного аналізу, що дало змогу не лише встановити силу та напрям зв'язків між змінними, а й визначити прогностичну роль саморегуляції щодо мотиваційних і поведінкових проявів студентів у ситуаціях невизначеності.

Результати. Результати дослідження взаємозв'язків показників саморегуляції діяльності та академічної мотивації студентів наведено в табл. 1.

Установлено низку статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками контролю за дією та типами академічної мотивації. Зокрема, контроль за дією під час планування позитивно пов'язаний із внутрішньою мотивацією до досягнень ($r = 0,312$; $p \leq 0,05$), внутрішньою мотивацією до переживання стимуляції ($r = 0,358$; $p \leq 0,05$) та інтроєктованою регуляцією ($r = 0,337$; $p \leq 0,05$), а також має виразний негативний зв'язок з амотивацією ($r = -0,694$; $p \leq 0,01$). Контроль за дією під час реалізації демонструє подібні зв'язки із внутрішньою мотивацією до досягнень ($r = 0,304$; $p \leq 0,05$), інтроєктованою регуляцією ($r = 0,309$; $p \leq 0,05$) та амотивацією ($r = -0,532$; $p \leq 0,01$). Водночас контроль за дією під час невдач негативно пов'язаний із зовнішніми формами мотивації, зокрема іден-

тифікованою ($r = -0,278$; $p \leq 0,05$), інтроєктованою ($r = -0,287$; $p \leq 0,05$) та зовнішньою ($r = -0,471$; $p \leq 0,01$) регуляцією. Отримані результати свідчать про значущу роль саморегуляції діяльності у формуванні академічної мотивації студентів.

Результати дослідження взаємозв'язків показників саморегуляції діяльності та прокрастинації студентів наведено в табл. 2. Установлено статистично значущі негативні кореляційні зв'язки між усіма складниками контролю за дією та рівнем прокрастинації. Зокрема, прокрастинація негативно пов'язана з контролем за дією час планування ($r = -0,528$; $p \leq 0,01$), контролем за дією під час реалізації ($r = -0,603$; $p \leq 0,01$) та найбільшою мірою – контролем за дією під час невдач ($r = -0,817$; $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про те, що вищий рівень саморегуляції діяльності пов'язаний зі зниженням схильності до відкладання завдань.

Результати дослідження взаємозв'язків показників саморегуляції діяльності та нетерпимості до невизначеності студентів наведено в табл. 3.

Установлено статистично значущі негативні кореляційні зв'язки між складниками контролю за дією та показниками інтолерантності до невизначеності. Зокрема, прогностична тривога негативно пов'язана з контролем за дією під час планування ($r = -0,647$; $p \leq 0,01$) та контролем за дією під час ре-

Таблиця 1
Результати кореляційного аналізу між методикою «Шкала контролю за дією» (ACS-90) та Шкалою академічної мотивації (AMS-28), $n = 50$

Шкали	1	2	3	4	5	6
Контроль за дією під час планування	0,312*	0,358*	–	0,337*	–	-0,694**
Контроль за дією під час реалізації	0,304*	–	–	0,309*	–	-0,532**
Контроль за дією під час невдач	–	–	-0,278*	-0,287*	-0,471**	–

Примітки: 1 – внутрішня мотивація до досягнень; 2 – внутрішня мотивація до переживання стимуляції; 3 – зовнішня мотивація: ідентифікована регуляція; 4 – зовнішня мотивація: інтроєктована регуляція; 5 – зовнішня мотивація: зовнішня регуляція; 6 – амотивація; рівень значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Таблиця 2
Результати кореляційного аналізу між методикою «Шкала контролю за дією» (ACS-90) та Шкалою прокрастинації Б. Такмана (TPS), $n = 50$

Шкали	1	2	3
Прокрастинація	-0,528**	-0,603**	-0,817**

Примітки: 1 – контроль за дією під час планування; 2 – контроль за дією під час реалізації; 3 – контроль за дією під час невдач; рівень значущості: ** – $p \leq 0,01$

лізації ($r = -0,302$; $p \leq 0,05$). Гнітюча тривога демонструє негативні зв'язки з контролем за дією під час планування ($r = -0,582$; $p \leq 0,01$), реалізації ($r = -0,536$; $p \leq 0,01$) та невдач ($r = -0,392$; $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про те, що вищий рівень саморегуляції діяльності асоціюється з нижчим рівнем тривожних реакцій у ситуаціях невизначеності.

Результати регресійного аналізу показали, що саморегуляція є предиктором прокрастинації студентів (табл. 4). Зокрема, підвищення рівня саморегуляції значно знижує показники прокрастинації ($\beta = -0,89$; $B = -2,42$; $t = -9,95$; $p \leq 0,001$). Модель регресії пояснює 74% дисперсії прокрастинації ($R^2 = 0,74$), що свідчить про її високу прогностичну спроможність. Отримані результати підтверджують, що ефективна саморегуляція діяльності є важливим чинником запобігання відкладанню навчальних завдань.

Для перевірки ролі саморегуляції та інтолерантності до невизначеності у формуванні академічної мотивації було побудовано серію моделей множинної лінійної регресії. Результати представлено в табл. 5. У ході аналізу було встановлено, що за використання окремих регресійних моделей внесок предикторів (саморегуляції та інтолерантності до невизначеності) здебільшого не досягав рівня статистичної значущості. Водночас у межах множинної регресії обидва предиктори демонстрували значущі ефекти.

Таким чином, використання множинної регресії дало змогу виявити приховані взаємозв'язки між досліджуваними психологічними змінними. Найвищу здатність продемонструвала модель прогнозування амотивації ($R^2 = 0,36$). Установлено статистично значущий негативний вплив саморегуляції ($\beta = -0,69$; $p \leq 0,001$), це свідчить про те, що

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між методикою «Шкала контролю за дією» (ACS-90) та Шкалою нетерпимості до невизначеності (IUS-12), n = 50

Шкали	1	2	3
Прогностична тривога	-0,647**	-0,302*	–
Гнітюча тривога	-0,582**	-0,536**	-0,392**

Примітки: 1 – контроль за дією під час планування; 2 – контроль за дією під час реалізації; 3 – контроль за дією під час невдач; рівень значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Таблиця 4

Результати регресійного аналізу між методикою «Шкала контролю за дією» (ACS-90) та Шкалою прокрастинації Б. Такмана (TPS), n = 50

Предиктор	B	β	T	p	R ²
Саморегуляція	-2,42	-0,89	-9,95	0,001	0,74

Таблиця 5

Результати регресійного аналізу між методикою «Шкала контролю за дією» (ACS-90) та Шкалою академічної мотивації (AMS-28), n = 50

Залежні змінні	Предиктори	B	β	t	p	R ²
Змінна 1	Предиктор А	0,55	0,17	3,23	0,002	0,23
	Предиктор Б	0,33	0,94	3,52	0,001	
Змінна 2	Предиктор А	0,43	0,4	2,42	0,019	0,11
	Предиктор Б	0,18	0,29	1,80	0,079	
Змінна 3	Предиктор А	0,31	0,32	2,04	0,51	0,16
	Предиктор Б	0,25	0,47	2,96	0,005	
Змінна 4	Предиктор А	-1,13	-0,69	-4,98	0,001	0,36
	Предиктор Б	-0,195	-0,215	-1,54	0,13	

Примітки: Залежні змінні: змінна 1 – мотивація досягнення; змінна 2 – мотивація стимуляції; змінна 3 – зовнішня ідентифікована мотивація; змінна 4 – амотивація. Предиктори: предиктор а – саморегуляція (контроль за дією); предиктор б – інтолерантність до невизначеності

вищий рівень контролю за дією асоціюється зі зниженням амотивації. Водночас інтолерантність до невизначеності не виявила статистично значущого впливу ($p = 0,13$). Модель мотивації досягнення ($R^2 = 0,23$) також виявилася статистично значущою: обидва предиктори мають позитивний вплив. Вплив саморегуляції є помірним ($\beta = 0,17$; $p \leq 0,002$), тоді як інтолерантність до невизначеності демонструє значно сильніший ефект ($\beta = 0,94$; $p \leq 0,001$). Такий результат указує на активацію компенсаторних механізмів, за яких прагнення досягнення виступає способом подолання суб'єктивної невизначеності. Для мотивації стимуляції ($R^2 = 0,11$) статистично значущим предиктором виступає лише саморегуляція ($\beta = 0,40$; $p \leq 0,019$), тоді як інтолерантність до невизначеності не досягає рівня значущості ($p = 0,079$), що свідчить про обмежений вплив фактору невизначеності на даний тип мотивації. У моделі зовнішньої ідентифікованої мотивації ($R^2 = 0,16$) значущим предиктором є інтолерантність до невизначеності ($\beta = 0,47$; $p \leq 0,005$), тоді як саморегуляція не має статистично значущого впливу ($p = 0,51$), що свідчить про більшу чутливість цього типу мотивації до зовнішніх умов та факторів невизначеності.

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчили, що саморегуляція є суттєвим психологічним чинником, який пов'язаний із формуванням академічної мотивації та схильністю до прокрастинації в умовах невизначеності. Установлено, що вищий рівень саморегуляції є предиктором зростання внутрішніх форм мотивації та редукції амотивації, що підтверджує її статус як фундаментального ресурсу підтримання навчальної активності студентів у невизначених умовах.

Отримані дані також продемонстрували виражений негативний зв'язок між саморегуляцією та прокрастинацією, найбільш значущим виявився компонент контролю за дією у ситуаціях невдач, що дає змогу розглядати саморегуляцію як важливий фактор, пов'язаний зі зниженням тенденції до відкладання навчальних завдань.

Виявлено, що саморегуляція негативно пов'язана з показниками інтолерантності до невизначеності, зокрема прогностичною та гнітючою тривогою, що свідчить про її роль у зниженні емоційної напруженості в ситуаціях невизначеності. Результати регресійного аналізу підтвердили, що саморегуляція є значущим предиктором мотивації та прокрастинації, тоді як інтолерантність до невизначеності має більш диференційований вплив на типи академічної мотивації. Зокрема, вона пов'язана із зовнішніми формами мотивації та може виступати чинником, що активізує компенсаторні стратегії досягнення в умовах невизначеності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що саморегуляція виступає ключовим психологічним ресурсом студентів, який забезпечує підтримку академічної мотивації, знижує рівень амотивації та прокрастинації, а також опосередковує вплив невизначеності на навчальну діяльність, що підкреслює доцільність подальших досліджень, спрямованих на вивчення механізмів розвитку саморегуляції як чинника психологічної адаптації студентської молоді в умовах нестабільності.

Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості розроблення психологічних програм розвитку саморегуляції як засобу профілактики прокрастинації та підвищення академічної ефективності студентів.

Список використаних джерел

1. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1(76). С. 31–38.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 460 с.
3. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2017. Вип. 5. С. 5–13.
4. Балашов Е. М. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, природничі та точні науки як фундамент суспільного розвитку»*, м. Харків, 26–27 січня 2018 р. Харків, 2018. С. 42–47.
5. Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2023. № 16. С. 22–27.

6. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
7. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 268 с.
8. Доцевич Т. І. Особливості педагогічної саморегуляції та метакогнітивної компетентності викладача ВИШУ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 30. С. 59–63.
9. Каламаж В. О., Тимошук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2023. Вип. 16. С. 28–35
10. Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів : навчально-методичний посібник. Острого : НаУОА, 2015. 156 с.
11. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
12. Міністерство освіти і науки України. Національний авіаційний університет. Тези III Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень», 21 листопада 2019 р. Київ, 2019.
13. Плахотнюк Н. П., Макаревич О. О., Суворова Л. К., Баранівська Н. В., Коваленко І. В. Прокрастинація у студентів вищих навчальних закладів: педагогічний аналіз. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43.
14. Реднікова Д., Балашов Е. Психологічні особливості вольової саморегуляції у навчанні студентів. *UNIVERSUM*. 2024. № 6. С. 172–178.
15. Рудоманенко Ю. Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Вип. 13. С. 137–142.
16. Тимошук Є. А. Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності : дис. ... д-ра філос. Острог : Острозька академія, 2025. 247 с.
17. Тимошук Є. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції у структурі саморегуляції в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. № 15. С. 52–61.
18. Тимошук Є. А., Ткачук О. В. Оптимізація метакогнітивного моніторингу запам'ятовування інформації у процесі навчальної діяльності. *Сучасні дослідження когнітивної психології*. Острог : НаУОА, 2021. С. 24–27.
19. Шиделко А., Мачита А. Прокрастинація серед студентської молоді: результати дослідження. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 79(3). С. 163–168.

References

1. Balashov, E. M. (2020). Metakognitivna usvidomlenist ta navchalna motyvatsiia studentiv [Metacognitive awareness and academic motivation of students]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality*, 1(76), 31–38. [in Ukrainian].
2. Balashov, E. M. (2020). Metakognitivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Metacognitive monitoring of students' self-regulated learning] (Doctoral dissertation). Ostroh: National University of Ostroh Academy. 460 p. [in Ukrainian].
3. Balashov, E. M. (2017). Psykholohichni osoblyvosti ta mekhanizmy samorehuliatcii u navchalnii diialnosti studentiv [Psychological features and mechanisms of self-regulation in students' learning activity]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykholojiia» – Scientific Notes. Psychology Series*, 5, 5–13. [in Ukrainian].
4. Balashov, E. M. (2018). Samorehuliatciiia osobystosti yak psykholohichna problema [Self-regulation of personality as a psychological problem]. *Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Humanitarni, pryrodnychi ta tochni nauky yak fundament suspilnoho rozvytku»* (pp. 42–47). Kharkiv. [in Ukrainian].
5. Voloshyna-Narozhna, V. O. (2023). Do problemy samorehulovanoho navchannia v umovakh nevyznachenosti [On the problem of self-regulated learning in conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholojiia» – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, 16, 22–27. [in Ukrainian].
6. Hrynova, M. V., & Kononova, M. M. (2021). Samorehuliatciiia navchalnoi diialnosti ta profesiyni rozvytok studentskoi molodi [Self-regulation of learning activities and professional development of student youth]. Poltava: Astraya. 384 p. [in Ukrainian].
7. Humeniuk, O. Ye. (2004). *Psykholojiia Ya-kontseptcii* [Psychology of the Self-concept]. Ternopil: Ekonomichna Dumka. 268 p. [in Ukrainian].
8. Dotsevych, T. I. (2014). Osoblyvosti pedahohichnoi samorehuliatcii ta metakognitivnoi kompetentnosti vykladacha VYShU [Features of pedagogical self-regulation and metacognitive competence of a university teacher]. *Naukovi*

- zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia i pedahohika» – *Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology and Pedagogy Series*, 30, 59–63. [in Ukrainian].
9. Kalamazh, V. O., Tymoshchuk, Ye. A., Krasnopir, A. B., & Doroshchuk, H. R. (2023). Koping-stratehii yak mekhanizm samorehuliatsii u navchalnii diialnosti studentiv [Coping strategies as a mechanism of self-regulation in students' learning activities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia» – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, 16, 28–35. [in Ukrainian].
 10. Kalamazh, R. V. (2015). *Psykhologhiia profesiinoi samosvidomosti studentiv* [Psychology of professional self-awareness of students]. Ostroh: NaUOA Publishing House. 156 p. [in Ukrainian].
 11. Maksymenko, S. D. (2008). *Zahalna psykhologhiia* [General Psychology]. Kyiv: Center of Educational Literature. 272 p. [in Ukrainian].
 12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). *Psykhologhiia svidomosti: teoriia i praktyka naukovux doslidzhen* [Psychology of consciousness: theory and practice of scientific research]. Kyiv: National Aviation University. [in Ukrainian].
 13. Plakhotniuk, N. P., Makarevych, O. O., Suvorova, L. K., Baranivska, N. V., & Kovalenko, I. V. (2025). Prokrastynatsiia u studentiv vyshchых navchalnykh zakladiv: pedahohichniy analiz [Procrastination in students of higher education institutions: a pedagogical analysis]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 43. [in Ukrainian].
 14. Rednikova, D., & Balashov, E. (2024). Psykhologhichni osoblyvosti volovoi samorehuliatsii u navchanni studentiv [Psychological features of volitional self-regulation in students' learning]. *UNIVERSUM*, (6), 172–178. [in Ukrainian].
 15. Rudomanenko, Yu. (2022). Prokrastynatsiia: spivvidnoshennia yii strukturnykh pokaznykiv ta naslidkiv dlia osobystosti [Procrastination: correlation of its structural indicators and consequences for the individual]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykhologhichni nauky – Visnyk of the Lviv University. Series Psychological Sciences*, 13, 137–142. [in Ukrainian].
 16. Tymoshchuk, Ye. A. (2025). *Psykhologhichni osoblyvosti formuvannia samorehuliatsii maibutnykh pedahohiv v umovakh nevyznachenosti* [Psychological features of the formation of self-regulation of future teachers in conditions of uncertainty] (Doctoral dissertation). Ostroh: National University of Ostroh Academy. 247 p. [in Ukrainian].
 17. Tymoshchuk, Ye. A., Bruiaika, I. S., & Liubomyrskyi, V. O. (2022). Rol intuitsii v strukturi samorehuliatsii v umovakh nevyznachenosti [The role of intuition in the structure of self-regulation in conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia» – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, 15, 52–61. [in Ukrainian].
 18. Tymoshchuk, Ye. A., & Tkachuk, O. V. (2021). Optymizatsiia metakohnityvnoho monitorynhu zapamiatovuvannia informatsii u protsesi navchalnoi diialnosti [Optimization of metacognitive monitoring of information memorization in the process of learning activity]. *Suchasni doslidzhennia kohnityvnoi psykhologii – Modern research in cognitive psychology* (pp. 24–27). Ostroh: NaUOA Publishing House. [in Ukrainian].
 19. Shydelko, A., & Machyta, A. (2024). Prokrastynatsiia sered studentskoi molodi: rezultaty doslidzhennia [Procrastination among student youth: research results]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Journal of the National Defense University of Ukraine*, 79(3), 163–168. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Тюганова М. С.

аспірантка

Харківського національного університету внутрішніх справ;
асистентка кафедри публічного управління та адміністрування
Державного університету економіки та технологій
ORCID ID: 0009-0007-5016-1688

Скворцова Ю. В.

студентка кафедри публічного управління та адміністрування
Державного університету економіки та технологій

У статті досліджуються особливості використання копінг-стратегій залежно від рівня тривожності у підлітків віком від 12 до 17 років. Актуальність теми зумовлена підвищеною психоемоційною чутливістю підлітків, інтенсивними психофізіологічними змінами та зростанням когнітивного та соціального навантаження, що значно підвищує ризик виникнення тривожності та психоемоційних дисбалансів. Вибірка дослідження складалася зі 141 підлітка (63 хлопці, 78 дівчат), яких оцінювали за шкалою GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder 7-item scale) для визначення рівня тривожності та за методикою Лазаруса для визначення домінуючого типу копінг-стратегій (проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, унікальні та соціально-орієнтовані стратегії).

Результати кореляційного аналізу за методом Спірмена свідчать про те, що підлітки з високим та дуже високим рівнями тривожності значно частіше застосовують емоційно-орієнтовані та унікальні стратегії, спрямовані на емоційну регуляцію та дистанціювання від стресових чинників, тоді як підлітки з низьким і помірним рівнями тривожності віддають перевагу проблемно-орієнтованим стратегіям, орієнтованим на активне вирішення проблем. Соціально-орієнтовані стратегії не показали статистично значущого зв'язку з рівнем тривожності, що може свідчити про обмежене залучення соціальної підтримки як механізму подолання стресу у підлітковому віці. Отримані результати мають практичне значення для психопрофілактичної та корекційної роботи, зокрема для розроблення цільових програм психологічної підтримки, навчання адаптивним копінг-стратегіям, розвитку навичок емоційної регуляції та підвищення ефективності використання соціальної підтримки.

Дослідження також створює основу для подальших лонгітюдних та експериментальних робіт з оцінки динаміки використання копінг-стратегій у підлітків із різними рівнями тривожності та ефективності психопрофілактичних утручань у різних соціальних і освітніх контекстах.

Ключові слова: підлітки, копінг-стратегії, тривожність, проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг.

Tiuhanova M. S., Skvortsova Y. V. Features of the use of coping strategies depending on the level of anxiety in adolescents

The article examines the peculiarities of using coping strategies depending on the level of anxiety in adolescents aged 12 to 17. The relevance of the topic is due to the increased psycho-emotional sensitivity of adolescents, intense psychophysiological changes, and increased cognitive and social stress, which significantly increases the risk of anxiety and psycho-emotional imbalances. The study sample consisted of 141 adolescents (63 boys and 78 girls), who were assessed using the GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder 7-item scale) to determine their level of anxiety and using Lazarus's methodology to determine the dominant type of coping strategy (problem-oriented, emotion-oriented, unique, and socially-oriented strategies).

The results of Spearman's correlation analysis show that adolescents with high and very high levels of anxiety are significantly more likely to use emotionally-oriented and unique strategies aimed at emotional regulation and distancing themselves from stressors, while adolescents with low and moderate levels of anxiety prefer problem-oriented strategies aimed at active problem solving. Socially-oriented strategies did not show a statistically significant relationship with anxiety levels, which may indicate limited use of social support

as a mechanism for coping with stress in adolescence. The results obtained are of practical importance for psychoprophylactic and corrective work, in particular for the development of targeted psychological support programs, training in adaptive coping strategies, the development of emotional regulation skills, and increasing the effectiveness of social support.

The study also provides a basis for further longitudinal and experimental work on assessing the dynamics of coping strategy use in adolescents with different levels of anxiety and the effectiveness of psychoprophylactic interventions in different social and educational contexts.

Keywords: adolescents, coping strategies, anxiety, problem-oriented coping, emotion-oriented coping.

Вступ. Проблема тривожності у підлітковому віці набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціальних трансформацій, інформаційного перенавантаження та підвищених вимог до навчальної успішності й соціальної адаптації [11; 20]. Підлітковий вік характеризується інтенсивними психофізіологічними змінами, становленням ідентичності, зростанням значущості міжособистісних стосунків і підвищеною чутливістю до оцінки з боку оточення, що зумовлює підвищену уразливість до стресових впливів [1; 15]. У цей період тривожність може виступати як ситуативною реакцією на стресові події, так і відносно стійкою особистісною характеристикою, що впливає на емоційне благополуччя, поведінкові реакції та навчальну діяльність підлітків [3; 13].

Зростання показників тривожності серед підлітків зумовлює необхідність дослідження психологічних механізмів її регуляції. Одним із таких механізмів є копінг – система когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на подолання стресових ситуацій. Теоретико-методологічну основу вивчення копіngu становить транзакційна модель стресу, запропонована Річардом Лазарусом [15; 16], відповідно до якої стрес розглядається як результат взаємодії особистості та середовища, а копінг-стратегії поділяються на проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані. Подальші дослідження розширили цю класифікацію, виокремивши також стратегії уникнення, пошуку соціальної підтримки, самоконтролю тощо [11; 20].

Емпіричні дослідження переконливо засвідчують наявність статистично значущого зв'язку між рівнем тривожності та характером вибраних копінг-стратегій. Установлено, що підлітки з підвищеними показниками тривожності частіше демонструють переважання емоційно-орієнтованих та унікальних форм

копіngu, які спрямовані передусім на зниження емоційного напруження, а не на безпосереднє розв'язання проблемної ситуації. Натомість підлітки з нижчим рівнем тривожності характеризуються більшою схильністю до використання проблемно-орієнтованих стратегій, що передбачають активний аналіз ситуації, планування та конструктивне подолання труднощів [1; 3; 13]. Аналогічні закономірності простежуються і в українських дослідженнях, у яких зафіксовано взаємозв'язок між домінуванням унікальних копінг-стратегій та високим рівнем шкільної тривожності, а також зниженням ефективності адаптаційних процесів у навчальному середовищі [2; 5].

У сучасних наукових розвідках для кількісного оцінювання рівня тривожності широко використовується шкала GAD-7, розроблена Робертом Л. Спіцером та співавторами, яка характеризується високими показниками внутрішньої узгодженості, валідності та чутливості до змін симптоматики [22]. Зазначений інструмент дає змогу здійснювати надійний скринінг проявів генералізованої тривожності в підлітковій та молодіжній вибірці.

Особливої уваги потребують дослідження копінг-поведінки українських підлітків у контексті освітнього середовища, соціальної нестабільності та зростання психоемоційного навантаження, а також сучасні наукові розвідки, які зосереджуються на структурних характеристиках копінг-стратегій у підлітковому віці, їх динаміці та взаємозв'язку з емоційною регуляцією та адаптаційними ресурсами особистості [6; 8; 10; 19].

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу специфіки використання копінг-стратегій залежно від рівня тривожності у підлітків, що має велике значення для розроблення науково обґрунтованих програм психопрофілактики та психологічного супроводу в освітньому середовищі.

Методи та методики дослідження.

Для досягнення мети дослідження було взято вибірку зі 141 підлітка віком від 12 до 17 років, що включала як хлопців, так і дівчат. Для оцінювання копінг-стратегій використовувався опитувальник за моделлю Лазаруса [16], що дає змогу визначити типи стратегій подолання стресу: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, унікальні та соціально-орієнтовані. Рівень тривожності визначався за шкалою GAD-7 [22], яка є валідним і надійним інструментом для скринінгу генералізованої тривожності. Обробка та аналіз даних здійснювалися із застосуванням описової статистики для визначення середніх значень і дисперсії та кореляційного аналізу Спірмена для встановлення взаємозв'язку між рівнем тривожності та типами копінг-стратегій.

Результати. У дослідженні взяв участь 141 підліток віком від 12 до 17 років. Для забезпечення прозорості та подальшого аналізу дані були розподілені за віковими групами та статтю учасників. Такий підхід дає змогу оцінити демографічний склад вибірки та підготувати основу для порівняння показників копінг-стратегій та рівня тривожності між різними підгрупами.

На наступному етапі дослідження здійснювався аналіз використання копінг-стратегій відповідно до транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса [16]. Копінг-стратегії були класифіковані за типами: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, унікальні та соціально-орієнтовані. Такий підхід дає змогу розглядати копінг як динамічний процес адаптації до стресових ситуацій з урахуванням індивідуальних особливостей підлітків [4; 11; 23].

Найбільш поширеними серед підлітків є проблемно-орієнтовані стратегії, що свідчить про активну спрямованість на вирішення стресових ситуацій. Це відповідає сучасним дослідженням, які підкреслюють ефективність проблемно-орієнтованого копінгу для адаптації підлітків [7; 12; 24]. Водночас значна частка учасників використовувала емоційно-орієнтовані та унікальні стратегії, що узгоджується з даними про підвищену емоційну чутливість у підлітків та вплив тривожності на вибір механізмів регуляції емоцій [9; 13; 17]. Найменш поширеними були соціально-орієнтовані стратегії, що може свідчити про недостатнє використання соціальної підтримки у подоланні стресу, як показують дослідження локального та міжнародного рівнів [14; 18; 21].

Таблиця 1

Розподіл підлітків за віком і статтю

Вік (роки)	Хлопці, кількість	Дівчата, кількість	Разом, кількість
12	9	9	18
13	9	11	20
14	10	13	23
15	10	12	22
16	12	15	27
17	13	18	31
Разом	63	78	141

Таблиця 2

Розподіл підлітків за домінуючим типом копінг-стратегії (за Лазарусом)

Тип копінг-стратегії	Хлопці, кількість	Дівчата, кількість	Разом, кількість	Разом, %
Проблемно-орієнтовані	28	25	53	37,6
Емоційно-орієнтовані	15	23	38	27
Унікальні	12	20	32	22,7
Соціально-орієнтовані	8	10	18	12,7
Разом	63	78	141	100

У дослідженні для оцінки рівня тривожності підлітків використовували шкалу GAD-7 [22], що є валідним інструментом для скринінгу генералізованої тривожності. Шкала дає змогу класифікувати рівень тривожності на чотири категорії: низький (0–4 бали), помірний (5–9 балів), високий (10–14 балів) та дуже високий (15–21 бал). Розподіл підлітків за рівнем тривожності наведено в табл. 3.

Аналіз даних показав, що переважна частина підлітків (понад 55%) має високий або дуже високий рівень тривожності, що свідчить про підвищене психоемоційне навантаження в підлітковому віці [4; 9; 13; 17]. Такі результати підтверджують актуальність вивчення взаємозв'язку тривожності з копінг-стратегіями, оскільки високий рівень тривожності може модифікувати вибір адаптаційних механізмів та підвищувати ймовірність використання емоційно-орієнтованих чи унікальних стратегій [12; 23].

Гендерний аналіз показав, що дівчата частіше демонструють високий та дуже високий рівені тривожності порівняно з хлопцями, що відповідає міжнародним дослідженням, де підлітки жіночої статі виявляють більшу емоційну чутливість і схильність до тривожних реакцій [7; 17; 21]. Водночас хлопці частіше належать до категорії низького та помірного

рівнів тривожності, що може свідчити про особливості емоційної регуляції та соціокультурних очікувань у формуванні вираженості тривожності.

Для оцінки взаємозв'язку між рівнем тривожності та домінуючими типами копінг-стратегій був використаний коефіцієнт кореляції Спірмена, результати зазначено в табл. 4.

Результати показують, що з підвищенням рівня тривожності позитивні кореляції з емоційно-орієнтованими та унікальними стратегіями зростають, а негативні кореляції з проблемно-орієнтованим копінг-стратегіями стають міцнішими. Це свідчить про те, що більш тривожні підлітки віддають перевагу стратегіям, спрямованим на емоційну регуляцію та уникнення проблем, тоді як менш тривожні підлітки більше орієнтовані на активне вирішення проблем.

Соціально-орієнтовані стратегії залишаються статистично невірогідними в усіх категоріях, що може вказувати на обмежене використання соціальної підтримки як механізму регуляції емоцій у підлітковому віці. Отримані дані узгоджуються з результатами попередніх досліджень, що демонструють взаємозв'язок між рівнем тривожності та вибором копінг-стратегій у підлітків [13; 17; 24]. Ця деталізація дає змогу краще розуміти, які копінг-стратегії є найбільш ефективними для кожного

Таблиця 3

Розподіл підлітків за рівнем тривожності (GAD-7)

Рівень тривожності	Хлопці, n	Дівчата, n	Разом, n	%
Низький (0–4)	12	8	20	14.2
Помірний (5–9)	20	22	42	29.8
Високий (10–14)	18	25	43	30.5
Дуже високий (15–21)	13	23	36	25.5
Разом	63	78	141	100.0

Таблиця 4

Кореляції Спірмена між типами копіngu та рівнем тривожності у підлітків (по категоріях GAD-7)

Рівень тривожності	Проблемно-орієнтовані	Емоційно-орієнтовані	Унікальні	Соціально-орієнтовані
Низький (0–4)	-0.12	0.18*	0.09	0.03
Помірний (5–9)	-0.20*	0.27**	0.15	0.08
Високий (10–14)	-0.32***	0.39***	0.28**	-0.10
Дуже високий (15–21)	-0.35***	0.44***	0.36***	-0.12

Примітка: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, $p < 0.05$

рівня тривожності та може слугувати базою для розроблення адаптивних психопрофілактичних і корекційних програм у підлітковому середовищі.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що рівень тривожності суттєво впливає на вибір копінг-стратегій у підлітків. Підлітки з низьким і помірним рівнями тривожності переважно застосовують проблемно-орієнтовані стратегії, що передбачають активне вирішення проблем, планування дій та пошук конструктивних рішень. У групах із високим і дуже високим рівнями тривожності домінують емоційно-орієнтовані та унікальні стратегії, що свідчить про підвищену потребу в регуляції емоцій, дистанціюванні від стресових чинників та униканні конфліктних ситуацій. Соціально-орієнтовані стратегії залишаються менш поширеними і не демонструють статистично значущих зв'язків із рівнем тривожності, що може свідчити про обмежене використання соціальної підтримки у повсякденному житті підлітків або про низьку ефективність залучення соціальних ресурсів у стресових умовах.

Кореляційний аналіз за методом Спірмена показав негативну кореляцію між рівнем тривожності та проблемно-орієнтованими страте-

гіями та позитивні кореляції з емоційно-орієнтованими і унікальними стратегіями, причому ці зв'язки посилюються у групах із високим та дуже високим рівнями тривожності. Це свідчить про те, що ступінь тривожності безпосередньо модулює вибір механізмів подолання стресових ситуацій і підтверджує гіпотезу дослідження про взаємозв'язок емоційного стану та копінг-поведінки.

Отримані дані мають практичне значення для психопрофілактичної та корекційної роботи з підлітками. Вони можуть бути використані для розроблення диференційованих програм психологічної підтримки, які враховують рівень тривожності та особливості вибору копінг-стратегій. Зокрема, ефективне навчання проблемно-орієнтованим стратегіям, розвиток навичок емоційної регуляції та формування соціальних ресурсів сприятимуть підвищенню адаптивності та зниженню психоемоційного навантаження у підлітків.

Подальші дослідження доцільно проводити у форматі лонгітюдних та експериментальних робіт для виявлення динаміки змін у виборі копінг-стратегій під впливом тривожності, а також оцінки ефективності психопрофілактичних утручань у різних соціальних та освітніх контекстах.

Список використаних джерел

1. Бідюк І., Скуб М. Особливості копінг-стратегій у підлітків із різним типом психологічних захисних механізмів. *Науковий вісник ХДУ Серія «Психологічні науки»*. 2018. Т. 2. № 2. С. 20–25
2. Бойко М. Р. Копінг-стратегії шкільної тривожності учнями різного віку : магістерська робота. Львів, 2024. 119 с.
3. Вавілова А. С., Ковшун Т. С. Роль соціоемоційної компетентності у виборі копінг-стратегій особами з підвищеною тривожністю. *Психологічні студії*. 2025. № 4. С. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.4.4>
4. Гончарук О. Б. Психологічні чинники тривожності та копіngu у підлітків в умовах освітньої нестабільності. *Психологія і суспільство*. 2021. № 32. С. 78–88.
5. Дуткевич Т. Особливості копінг-поведінки старших підлітків у подоланні страху перед навчальними випробуваннями. *Actual problems of science and education*, м. Будапешт, 29 січня 2017 р. 2017. С. 28–36.
6. Корнієнко І. Дослідження копінг-стратегій студентів із різним рівнем тривожності в ситуації іспиту. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 18. С. 395–407. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-18.%p>
7. Петренко В. М., Якимчук С. П. Вплив рівня тривожності на соціальну адаптацію підлітків: копінг-механізми та практичні рекомендації. *Праці Української психологічної асоціації*. 2023. № 7. С. 58–74.
8. Сазонова О. Дослідження співвідношення між домінуючими копінг-стратегіями, рівнем тривожності та самооцінки учнів. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 23. С. 562–573. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-23.%p>
9. Ткачук Т. А., Якимович М. С. Психологічні особливості копінг-поведінки підлітків у процесі подолання стресових ситуацій. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_4_8

10. Тюганова М. С. Особливості проявів копінг-стратегій підлітків із девіантною поведінкою. *Visnyk of V. N. Karazin kharkiv national university. Series psychology*. 2025. № 79. DOI: <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-79-12>
11. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review. / B. E. Compas et al. *Psychological bulletin*. 2017. Vol. 143, no. 9. P. 939–991. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
12. Eschenbeck H., Kohlmann C.-W., Schütz A. Anxiety and coping in adolescents: the role of threat appraisals and coping self-efficacy. *Journal of adolescence*. 2019. No. 76. P. 49–59.
13. Herres J. Adolescent coping profiles differentiate reports of depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*. 2015. No. 186. P. 312–319.
14. Lam S. F., Cheng R. W. Y., Ma W. Y. Enhancing coping strategies in adolescents through school-based emotional regulation programs: Effects on anxiety and academic stress. *School Psychology International*. 2017. Vol. 5, no. 38. P. 512–528.
15. Lazarus R. *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Free Association Books Limited, 1999.
16. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, Incorporated, 1984.
17. The influence of parenting styles and coping strategies on anxiety symptoms in adolescents: a comparative study of groups with and without non-suicidal self-injury behavior / L. Liu et al. *PeerJ*. 2024. Vol. 12. P. e18378. DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj.18378>
18. Pubertal Synchrony and Depressive Symptoms: Differences by Race and Sex / A. Stumper et al. *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. Vol. 49, no. 11. P. 2275–2284. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01314-x>
19. Miloradova N. E., Tiuhanova M. S. Social factors in the choice of coping strategies by adolescents with deviant behaviour. *Habitus*. 2024. No. 67. P. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.8>
20. Myruski S., Pérez-Edgar K. A., Buss K. A. Adolescent coping and social media use moderated anxiety change. *Journal of Adolescence*. 2024. No. 96. P. 177–195.
21. Shek D. T. L., Li X., Zhu X. Social support as a mediator of adolescent problem behavior: A three-wave longitudinal study in China. *Child Indicators Research*. 2018. Vol. 3, no. 11. P. 745–763.
22. A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder / R. L. Spitzer et al. *Archives of Internal Medicine*. 2006. Vol. 166, no. 10. P. 1092. DOI: <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
23. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. Age Differences and Changes in Ways of Coping across Childhood and Adolescence. *The Development of Coping*. Cham, 2016. P. 53–62. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0_3
24. Zimmer-Gembeck M. J., Webb H. K., Hunter J. A. Coping and adjustment during adolescence: Links to family, peers, and psychological symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*. 2021. Vol. 9, no. 50. P. 1810–1827.

References

1. Bidiuk, I. A., & Skub, M. H. (2018). Osoblyvosti kopinh-stratehii u pidlitkiv z riznym typom psykholohichnykh zahysnykh mekhanizmiv [Peculiarities of coping strategies in adolescents with different types of psychological defense mechanisms]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Seriiia “Psykhologichni nauky”, 2(2), 20–25. [in Ukrainian].
2. Boiko, M. R. (2024). Kopinh-stratehii shkilnoi tryvozhnosti uchniv riznogo viku [Coping strategies of school anxiety in students of different ages] (Magisterska robota) [Master’s thesis]. Lvivska politehnika. [in Ukrainian].
3. Vavilova, A. S., & Kovshun, T. S. (2025). Rol sotsio-emotsiinoi kompetentnosti u vybori kopinh-stratehii osib z pidvyshchenoiu tryvozhnistiu [The role of socio-emotional competence in the choice of coping strategies in individuals with increased anxiety]. *Psykhologichni studii*, (4), 30–39. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.4.4> [in Ukrainian].
4. Honcharuk, O. B. (2021). Psykhologichni chynnyky tryvozhnosti ta kopinhu u pidlitkiv v umovakh osviti [Psychological factors of anxiety and coping in adolescents in educational instability conditions]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, (32), 78–88. [in Ukrainian].
5. Dutkevych, T. (2017). Osoblyvosti kopinh-povedinky starshykh pidlitkiv u podolanni strakhu pered navchalnymy vyprovuvanniamy [Peculiarities of coping behavior of older adolescents in overcoming fear of academic examinations]. *In Actual problems of science and education* (pp. 28–36). [in Ukrainian].
6. Kornienko, I. O. (2019). Doslidzhennia kopinh-stratehii studentiv z riznym rivnem tryvozhnosti v sytuatsii ispytu [Study of coping strategies of students with different levels of anxiety in exam situations]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. (18), 395–407. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-18.%p> [in Ukrainian].

7. Petrenko, V. M., & Yakymchuk, S. P. (2023). Vplyv rinvia tryvozhnosti na sotsialnu adaptatsiiu pidlitkiv: kopinh-mekhanizmy ta praktychni rekomendatsii [Influence of anxiety level on social adaptation of adolescents: coping mechanisms and practical recommendations]. *Pratsi Ukrainskoi psykholohichnoi asocii*, 7, 58–74. [in Ukrainian].
8. Sazonova, O. V. (2019). Doslidzhennia spivvidnoshennia mizh dominuiuchymy kopinh-stratehiiamy, rinvnem tryvozhnosti ta samoostiinky uchniv [Study of the relationship between dominant coping strategies, anxiety level, and self-esteem of students]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (23), 562–573. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-23.%p> [in Ukrainian].
9. Tkachuk, T. A., & Yakymovych, M. S. (2016). Psykholohichni osoblyvosti kopinh-povedinky pidlitkiv v protsesi podolannia stresovykh sytuatsii [Psychological peculiarities of coping behavior of adolescents in overcoming stressful situations]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, 2(4). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_4_8 [in Ukrainian].
10. Tiuhanova, M. (2025). Osoblyvosti proiaviv kopinh-stratehii pidlitkiv z deviantnoiu povedinkoio [Peculiarities of coping strategies manifestations in adolescents with deviant behavior]. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Psychology*, (79). <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-79-12> [in Ukrainian].
11. Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
12. Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Schütz, A. (2019). Anxiety and coping in adolescents: the role of threat appraisals and coping self-efficacy. *Journal of adolescence*, (76), 49–59.
13. Herres, J. (2015). Adolescent coping profiles differentiate reports of depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, (186), 312–319.
14. Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Ma, W. Y. (2017). Enhancing coping strategies in adolescents through school-based emotional regulation programs: Effects on anxiety and academic stress. *School Psychology International*, 5(38), 512–528.
15. Lazarus, R. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Free Association Books Limited.
16. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, Incorporated.
17. Liu, L., Hu, X., Xie, H., Hu, C., Zhou, D., Zhang, J., Kong, Y., & Cheng, F. (2024). The influence of parenting styles and coping strategies on anxiety symptoms in adolescents: a comparative study of groups with and without non-suicidal self-injury behavior. *PeerJ*, 12, e18378. <https://doi.org/10.7717/peerj.18378>
18. Stumper, A., Graham, A. A., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2020). Pubertal Synchrony and Depressive Symptoms: Differences by Race and Sex. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2275–2284. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01314-x>
19. Miloradova, N. E., & Tiuhanova, M. S. (2024). Social factors in the choice of coping strategies by adolescents with deviant behaviour. *Habitus*, (67), 70–75. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.8>
20. Myruski, S., Pérez-Edgar, K. A., & Buss, K. A. (2024). Adolescent coping and social media use moderated anxiety change. *Journal of Adolescence*, (96), 177–195.
21. Shek, D. T. L., Li, X., & Zhu, X. (2018). Social support as a mediator of adolescent problem behavior: A three-wave longitudinal study in China. *Child Indicators Research*, 3(11), 745–763.
22. Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
23. Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Age Differences and Changes in Ways of Coping across Childhood and Adolescence. V *The Development of Coping* (с. 53–62). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0_3
24. Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. K., & Hunter, J. A. (2021). Coping and adjustment during adolescence: Links to family, peers, and psychological symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(50), 1810–1827.

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СХИЛЬНИХ ДО ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Уніятів С. М.

аспірант

Харківського національного університету внутрішніх справ

ORCID ID: 0009-0009-6196-6187

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості військових правопорушень в умовах тривалої бойової напруги та необхідністю виявлення психологічних предикторів самовільного залишення військової частини (СЗЧ). Метою роботи було визначити специфіку труднощів емоційної регуляції та когнітивної регуляції емоцій у військовослужбовців із нормативною та делінквентною поведінкою. У дослідженні взяли участь 70 військовослужбовців. Використано комплекс психодіагностичних методик: шкалу труднощів емоційної регуляції (DERS) та опитувальник когнітивної регуляції емоцій (CERQ). Встановлено, що емоційна дисрегуляція є спільним чинником для обох груп, однак має різну структурну організацію. У військовослужбовців із делінквентною поведінкою зафіксовано вищі показники імпульсивності та низького розуміння емоцій, що свідчить про емоційну дезорієнтацію, труднощі ідентифікації переживань і схильність до поведінкової розрядки. У групі військовослужбовців з нормативною поведінкою виявлено підвищені показники невизнання емоцій, труднощів збереження цілеспрямованості під впливом емоцій і браку усвідомлення емоційних станів, що відображає тенденцію до свідомого дистанціювання від емоційної сфери та функціонування за рахунок посиленого внутрішнього контролю. Показано, що військовослужбовці з нормативною поведінкою частіше використовують умовно адаптивні когнітивні стратегії (прийняття, планування, позитивна переоцінка, розгляд у перспективі), однак характеризуються підвищеним рівнем румінацій, що вказує на значну внутрішню напругу. Натомість у військовослужбовців з делінквентною поведінкою домінують дезадаптивні стратегії катастрофізації, звинувачення інших та позитивне перефокусування як форма психологічного уникнення. Виявлені відмінності доцільно враховувати під час розроблення диференційованих програм психопрофілактики: для військовослужбовців із делінквентною поведінкою з фокусом на розвиток реалістичної когнітивної оцінки, інтерналізації відповідальності та навичок планування, а для військовослужбовців із нормативною поведінкою з акцентом на зниження румінативного навантаження й підвищення емоційної гнучкості з метою профілактики психоемоційного виснаження.

Ключові слова: емоційна саморегуляція, делінквентна поведінка, самовільне залишення частини (СЗЧ), когнітивні стратегії, емоційна дисрегуляція, військовослужбовці.

Uniatov S. M. Specific Features of Emotional Self-Regulation in Servicemen Prone to Delinquent Behavior

The relevance of the study is determined by the increasing number of military offenses under conditions of prolonged combat stress and the need to identify psychological predictors of unauthorized abandonment of a military unit (AWOL). The aim of the study was to determine the specific features of emotional regulation difficulties and cognitive emotion regulation in servicemen with normative and delinquent behavior.

The study involved 70 servicemen. A set of psychodiagnostic instruments was used, including the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). The findings indicate that emotional dysregulation is a common factor in both groups; however, it has a different structural organization. Servicemen with delinquent behavior demonstrated higher levels of impulsivity and poorer emotional clarity, indicating emotional disorientation, difficulties in identifying their experiences, and a tendency toward behavioral discharge. In contrast, the group with normative behavior showed elevated levels of non-acceptance of emotions, difficulties maintaining goal-directed behavior under emotional distress, and lack of emotional awareness. This reflects a tendency toward conscious distancing from the emotional sphere and functioning through increased internal control. It was shown that servicemen with normative behavior more frequently use conditionally adaptive cognitive strategies (acceptance, planning, positive reappraisal, and putting into perspective), yet they are characterized by increased levels of rumination, indicating significant internal tension. Conversely, servicemen with delinquent

behavior predominantly use maladaptive strategies such as catastrophizing, blaming others, and positive refocusing as a form of psychological avoidance. The identified differences should be considered in the development of differentiated psychopreventive programs: for servicemen with delinquent behavior, with a focus on developing realistic cognitive appraisal, internalization of responsibility, and planning skills; and for servicemen with normative behavior, with an emphasis on reducing ruminative burden and enhancing emotional flexibility to prevent psychoemotional exhaustion.

Keywords: *emotional self-regulation, delinquent behavior, unauthorized abandonment of a military unit (AWOL), cognitive strategies, emotional dysregulation, servicemen.*

Вступ. В умовах тривалої військової агресії та дії правового режиму воєнного стану особливою гострото набуває проблема запобігання військовим кримінальним правопорушенням. Специфіка діяльності військовослужбовців у цей період характеризується безперервним впливом екстремальних стресогенних чинників, що висуває підвищені вимоги до системи саморегуляції індивіда. З психологічної точки зору, вчинення таких правопорушень часто пов'язане не лише з правовими чинниками, а й із порушеннями емоційної регуляції, виснаженням адаптаційних ресурсів, накопиченням хронічного стресу та труднощами самоконтролю. Тривале перебування в умовах бойової напруги, невизначеності та загрози життю може призводити до зниження рівня саморегуляції, підвищення імпульсивності, емоційної дезорганізації та зростання ризику деліквентної поведінки.

Питання девіантної та деліквентної поведінки військовослужбовців досліджувалися в різних аспектах, зокрема: Приходько І. та Байда М. аналізували психологічні причини та соціально-психологічні чинники виникнення адикцій, а також їхній деструктивний вплив на здоров'я та міжособистісні стосунки у військових колективах [10]; Пащенко С. висвітлює когнітивні, емоційні та поведінкові складники правосвідомості, а також проаналізував чинники, що спонукають військовослужбовців до порушення дисципліни або, навпаки, утримання від правопорушень [9]; Мозговий В. досліджував схильність до протиправних дій крізь призму статево-рольового статусу, гендерних типів особистості та стабільності родинних зв'язків військовослужбовця [8]; Мідіна А. та Орел О. обґрунтували правоідеологічну модель формування соціально-правової свідомості як необхідного компонента забезпечення діяльності особового складу (на прикладі НГУ) [7].

Так наприклад, Лукашенко М. зазначає, що в умовах військової служби формами девіантна поведінки є деліквентна (протиправна), адиктивна (залежна), ауто(суїцидальна) і гетероагресивна поведінка. Автор зазначає, що за відсутності психічних розладів такі порушення трактуються як патологічні вияви, зумовлені специфічною взаємодією ситуативних чинників та індивідуальних особливостей особистості. Зокрема, це стосується осіб із характерними акцентуаціями, які мають вибіркочу вразливість до певних психогенних подразників [6].

Дослідники Романишин А. та Мацевко Т. пропонують класифікувати порушення нормативної поведінки військовослужбовців у воєнний час за типом норм, що ігноруються. Автори виокремлюють три рівні девіацій: асоціальна поведінка характеризується порушенням моральних, культурних або правових приписів, що не виходять за межі кримінальної відповідальності (межовий стан із протиправними діями); антисоціальна поведінка виражається у грубому ігноруванні суспільних інтересів та правових вимог (співвідноситься з поняттям деліквентності); деліквентна поведінка безпосередньо злочинна активність, що підпадає під кримінальну кваліфікацію [11, с. 7-8].

Також Романишин А. та Мацевко Т. пропонують диференціювати девіації воєнного часу за критерієм їхньої мотиваційної спрямованості, виділяючи три основні групи: *девіації, орієнтовані на отримання особистої вигоди*. До цієї категорії належать дії, спрямовані на задоволення матеріальних інтересів, реалізацію ідеологічних чи релігійних переконань або покращення умов існування (зокрема за рахунок співпраці з ворогом). Типовими прикладами є мародерство, державна зрада, бязгузтво та добровільна здача в полон; *унікаюча поведінка*. Ця група охоплює вчинки, метою

яких є самозбереження або уникнення безпосередньої участі в бойових діях. Автори включають сюди дезертирство, самоскалічення, симуляцію захворювань, а також деструктивні способи психологічної втечі, тобто зловживання психоактивними речовинами (алкоголізм, наркотизм) та суїцидальні спроби; *агресивно-насильницькі девіації*. Дана група об'єднує прояви зовнішньої агресії, де насильство виступає інструментом розв'язання внутрішніх конфліктів особистості. Це проявляється у протиправних діях щодо цивільного населення, а також у випадках фізичної агресії (вбивств чи нанесення тілесних ушкоджень) стосовно колег по службі або командного складу тощо [11, с. 8–9].

Згідно з визначенням Дичко М. девіантно-делінквентна активність військовослужбовців об'єктивується через системні порушення дисциплінарних норм. До основних проявів такої поведінки автор відносить самовільне залишення військової частини (СЗЧ), ухилення від виконання службових і навчальних завдань, а також нестатутні відносини. Автор зауважує, що ці порушення часто мають комбінований характер, проявляючись як єдиний деструктивний комплекс дій [3, с. 82].

Упродовж 2022–2024 років в Україні спостерігається істотне зростання кількості кримінальних правопорушень, передбачених статтею 407 Кримінального кодексу України. Так, кількість випадків самовільного залишення військової частини або місця служби збільшилася з 6 183 у 2022 році до 16 515 у 2023 році та досягла 66 240 у 2024 році [13, с.318].

Статтею 407 КК України передбачена відповідальність за... «самовільне залишення військової частини або місця служби військовослужбовцем, а також нез'явлення його вчасно без поважних причин на службу у разі звільнення з частини, призначення або переведення, нез'явлення з відрадження, відпустки або з лікувального закладу тривалістю понад три доби, але не більше місяця» [5].

Аналізуючи суб'єктивні чинники самовільного залишення частини (СЗЧ) Коломієць Н. та Лугина Є. вказують на те, що в основі цього правопорушення лежить усвідомлений вибір особи порушити порядок несення

служби. Військовослужбовець, маючи прямий або непрямий умисел, цілеспрямовано залишає військову частину, що свідчить про внутрішню відмову від дотримання статутних вимог та виконання професійних завдань [4, с. 583].

Згідно з підходом Головіної М., самовільне залишення частини (СЗЧ) доцільно трактувати як специфічну психологічну установку, що виникає внаслідок взаємодії зовнішніх обставин та внутрішніх переконань особистості. Як стійка готовність до певної реакції, ця установка виконує регулятивну функцію, визначаючи поведінку військовослужбовця в екстремальних умовах стресу та ризику. Цілісність даного конструкту забезпечується взаємозв'язком трьох базових компонентів: когнітивного (усвідомлення), емоційного (ставлення) та поведінкового (готовність до дії) [2].

Статсук В. зазначає, що військово-професійна активність супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями, які трансформуються у стійкі почуття та стани. Особливої уваги потребують негативно забарвлені емоції, оскільки їхній астеничний вплив на емоційно-вольову сферу дезорганізує діяльність військовослужбовця та перешкоджає ефективному виконанню бойових завдань [14, с. 23].

Згідно з Фурсом О., індивідуально-типологічна структура саморегуляції особистості охоплює два рівні. Перший рівень представлений функціональними ланками (планування, моделювання, програмування та оцінка), що забезпечують безпосередній процес управління діяльністю. Другий рівень включає регуляторно-особистісні властивості (гнучкість, надійність, ініціативність), які визначають стиль функціонування всієї системи саморегуляції в цілому [15, с.192].

У сучасному науковому дискурсі протиправна діяльність військовослужбовців дедалі частіше аналізується крізь призму феномену емоційної дисрегуляції. Експозиція до інтенсивного бойового стресу та кумулятивна втома зумовлюють виснаження когнітивно-вольових ресурсів, що безпосередньо пов'язано з порушенням процесів диференціації та вербалізації власних емоційних станів,

зниженням здатності до прогностичної оцінки наслідків учинених дій і послабленням вольового гальмування небажаних реакцій.

Так, В. Стасюк психоемоційну саморегуляцію визначає як сукупність процесів спостереження, оцінки та модифікації емоційних реакцій, спрямованих на їх посилення або ослаблення. Вона належить до ширшого класу процесів регуляції емоцій, що охоплюють як контроль власних почуттів, так і вплив на емоційні стани інших людей у процесі міжособистісної взаємодії. Наявність розвиненої саморегуляції є необхідною умовою успішної соціалізації військовослужбовців [14].

У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення емоційної саморегуляції військовослужбовців із різними поведінковими профілями. Порушення усвідомлення та переробки емоцій може виступати підґрунтям імпульсивних і нормативно ризикованих реакцій, тоді як формальне збереження контролю нерідко супроводжується прихованим виснаженням регуляторних ресурсів. Тому розвиток навичок саморегуляції та профілактика емоційної дисрегуляції є необхідною умовою для збереження психологічного благополуччя особового складу, підтримання службової дисципліни та забезпечення передбачуваності й надійності військовослужбовців під час виконання службово-бойових завдань, що сприяє ефективності та безпеці військової діяльності.

Методи та методики дослідження. З метою забезпечення достовірності та репрезентативності отриманих емпіричних результатів дослідження здійснювалося на вибірці військовослужбовців Національної гвардії України. Було відібрано надійний і валідний психодіагностичний інструментарій, який забезпечив реалізацію

мети роботи: *Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS)* у адаптації Л. В. Сак, З. В. Федотова для оцінки індивідуальних відмінностей у здатності до емоційної регуляції та *Отимувальник «Когнітивна регуляція емоцій» (CERO)*, автори Н. Гарнефски, В. Крайг спрямований на оцінку частоти використання когнітивних стратегій регуляції емоцій.

Результати та дискусії. Як зазначають Буць Д. та низка дослідників (Кокун О., Лозінська Н. та ін.), специфіка військової діяльності в умовах оперативної невизначеності та постійного стресу висуває підвищені вимоги до емоційної саморегуляції особистості. Автори підкреслюють, що професійна ефективність бійця безпосередньо залежить від його здатності зберігати стабільність у ситуаціях високої відповідальності. Водночас дефіцит емоційної стійкості розглядається як критичний чинник, що спричиняє імпульсивні реакції, помилкові рішення та загальне зниження якості виконання службових обов'язків [1].

Фундаментальне значення для розуміння механізмів психологічної стійкості мають дослідження . Garnefski N, Kraaij V., Spinhoven P., які розробили концептуальну модель когнітивної регуляції емоцій. Автори розглядають когнітивний копінг як ключову складову загальної системи емоційної саморегуляції, що полягає у свідомому управлінні емоційно-значущою інформацією. Запропонована ними класифікація охоплює дев'ять стратегій, які відображають специфіку ментальних процесів, спрямованих на трансформацію, контроль або стримування емоційних станів індивіда [16].

Результати дослідження труднощів емоційної регуляції у військовослужбовців наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники труднощів емоційної регуляції у військовослужбовців ($M \pm m$)

Шкали	Військовослужбовці		t	p
	Нормативна поведінка	Делінквентна поведінка (СЗЧ)		
Неприйняття емоційних реакцій	4,65 ± 0,65	3,05 ± 0,35	2,17	0,05
Труднощі із цілеспрямованою поведінкою	4,60 ± 0,55	3,20 ± 0,40	2,10	0,05
Труднощі з контролем імпульсів	2,74 ± 0,15	4,80 ± 0,90	2,26	0,05
Відсутність емоційного усвідомлення	4,58 ± 0,45	3,53 ± 0,24	2,06	0,05
Обмежений доступ до стратегій регулювання емоцій	3,20 ± 0,18	4,87 ± 0,78	2,09	0,05
Відсутність емоційної чіткості	3,05 ± 0,17	4,68 ± 0,70	2,26	0,05

Шкала «Неприйняття емоційних реакцій» відображає схильність до негативних вторинних емоційних реакцій або неприйняття власних переживань. Військовослужбовці з нормативною поведінкою мають показник $4,65 \pm 0,65$, що достовірно вище ($t = 2,17$; $p \leq 0,05$), ніж у групі з делінквентною поведінкою ($3,05 \pm 0,35$). Це вказує на те, що військовослужбовці з нормативною поведінкою частіше схильні заперечувати власні емоції, відчуючи провину або сором за свій психологічний стан, що створює передумови для внутрішньої напруги.

Шкала «Труднощі із цілеспрямованою поведінкою» характеризує здатність зберігати цілеспрямованість та виконувати завдання під час переживання негативних емоцій. У військовослужбовців з нормативною поведінкою цей показник становить $4,60 \pm 0,55$, тоді як у військовослужбовців з делінквентною поведінкою $3,20 \pm 0,40$ ($t = 2,10$; $p \leq 0,05$). Вищий бал у першій групі свідчить про значні зусилля, які вони витрачають на утримання концентрації, тому емоційне збудження стає суттєвою перешкодою для їхньої професійної діяльності, вимагаючи додаткових ресурсів саморегуляції.

Шкала «Труднощі з контролем імпульсів» демонструє здатність зберігати контроль над поведінкою в стані стресу. Військовослужбовці з делінквентною поведінкою мають вищий бал ($4,80 \pm 0,90$ порівняно з військовослужбовцями з нормативною поведінкою $2,74 \pm 0,15$, при $t = 2,26$; $p \leq 0,05$), що підтверджує їхню схильність до швидких, недостатньо обміркованих дій під впливом інтенсивних емоцій. Це корелює з фактом здійснення ними самовільного залишення частини як акту поведінкової розрядки.

Шкала «Відсутність емоційного усвідомлення» відображає здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани та помічати, що саме вона відчуває у конкретний момент. Показник у військовослужбовців із нормативною поведінкою становить $4,58 \pm 0,45$, що достовірно перевищує показник у військовослужбовців з делінквентною поведінкою ($3,53 \pm 0,24$; $t = 2,06$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що військовослужбовці з нормативною поведінкою частіше «відключають» увагу від

власних емоцій, використовуючи це як стратегічний механізм захисту від емоційного перевантаження. Така тенденція дозволяє їм функціонувати у високостресових умовах, підтримуючи дисципліну та виконуючи службові обов'язки без надмірного впливу негативних почуттів. Проте подібне пригнічення емоційної усвідомленості має двоякий ефект. З одного боку, воно сприяє стійкості та концентрації на завданнях у бойових умовах, зменшуючи ризик імпульсивних реакцій. З іншого боку, тривале ігнорування власних почуттів може створювати внутрішню напругу, підвищувати рівень стресу та румінацій, а також обмежувати здатність своєчасно розпізнавати ознаки психологічного виснаження.

Шкала «Обмежений доступ до стратегій регулювання емоцій» характеризує здатність застосовувати ефективні способи управління емоціями. Військовослужбовці з делінквентною поведінкою мають вищий показник $4,87 \pm 0,78$ порівняно з нормативною групою $3,20 \pm 0,18$ ($t = 2,09$; $p \leq 0,05$), що відображає дефіцит адаптивних стратегій, складність ефективно керувати своїми емоціями та підвищує ризик імпульсивних рішень і деструктивної поведінки під час стресових ситуацій. Нездатність мобілізувати когнітивні або поведінкові ресурси для подолання негативних переживань часто призводить до хаотичних реакцій та психологічного уникнення проблеми через поведінкову активність.

Шкала «Відсутність емоційної чіткості» визначає ступінь розуміння власних емоцій. Показник у військовослужбовців з делінквентною поведінкою $4,68 \pm 0,70$ перевищує показник у військовослужбовців з нормативною поведінкою $3,05 \pm 0,17$ ($t = 2,26$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про емоційну дезорієнтацію та неможливість чітко визначити свій психологічний стан, що ускладнює вибір адекватних стратегій реагування.

Виявлені показники свідчать, що у військовослужбовців з нормативною поведінкою характерна тенденція до свідомого пригнічення емоцій та підтримання контролю над поведінкою через внутрішній контроль. Натомість у військовослужбовців з делінквентною поведінкою домінує імпульсивність, низька

емоційна чіткість і дефіцит стратегій регулювання, що формує схильність до деструктивної поведінки та порушень дисципліни.

Далі нами досліджена специфіка когнітивної регуляції у військовослужбовців, результати наведено в таблиці 2.

За шкалою «Прийняття» достовірно вищі показники зафіксовано у військовослужбовців із нормативною поведінкою ($14,50 \pm 1,60$) порівняно з групою з делінквентною поведінкою ($10,20 \pm 0,95$) при $t=2,31$; $p \leq 0,05$. Це свідчить про більшу здатність військовослужбовців з нормативною поведінкою приймати складні обставини бойової служби та адаптуватися до них без надмірного емоційного опору, тоді як у військовослужбовців з делінквентною поведінкою низьке прийняття реальності може сприяти поведінковому протесту.

За шкалою «Позитивне перефокусування» виявлено статистично значущі відмінності на користь військовослужбовців із делінквентною поведінкою ($13,20 \pm 1,05$) порівняно з нормативною групою ($10,15 \pm 0,75$) при $t = 2,36$; $p \leq 0,05$. Це вказує на те, що порушники дисципліни частіше дистанціюються від стресу через переключення уваги на приємні думки, використовуючи когнітивне уникнення для зменшення психологічного дискомфорту. Натомість низький показник у військовослужбовців з нормативною поведінкою свідчить про їхню когнітивну зосередженість на небезпеці, що обмежує можливість для емоційного розвантаження.

За шкалою «Фокусування на плануванні» спостерігається значуща перевага у військовослужбовців з нормативною поведінкою

($14,44 \pm 1,52$) порівняно з військовослужбовцями із делінквентною поведінкою ($11,05 \pm 0,70$) при $t=2,03$; $p \leq 0,05$. Це свідчить про активне використання раціональних стратегій подолання стресу шляхом розробки конкретних планів дій, що забезпечує контроль над поведінкою в кризових ситуаціях. Також це підтверджує, що базовим механізмом стійкості для першої групи є раціоналізація стресу через розробку конкретних алгоритмів дій, у той час як дефіцит планування у військовослужбовців із делінквентною поведінкою робить їхню поведінку в кризових ситуаціях хаотичною.

За шкалою «Позитивна переоцінка» виявлено, що військовослужбовці з нормативною поведінкою мають вищі показники ($14,78 \pm 1,61$) порівняно з військовослужбовцями із делінквентною поведінкою ($11,30 \pm 0,50$) при $t = 2,06$; $p \leq 0,05$. Це вказує на схильність військовослужбовці з нормативною поведінкою переосмислювати труднощі як корисний досвід або випробування, що сприяє збереженню високої мотивації до служби.

За шкалою «Розгляд у перспективі» вищі показники зафіксовано у військовослужбовців з нормативною поведінкою ($14,60 \pm 1,58$) порівняно з делінквентною групою ($10,30 \pm 0,83$) при $t=2,41$; $p \leq 0,05$. Це свідчить про здатність військовослужбовців знижувати значущість поточних травмуючих подій через їх порівняння з масштабнішими цілями, тоді як для військовослужбовців із делінквентною поведінкою характерна фіксація на миттєвому дискомфорті.

За шкалою «Румінації» зафіксовано суттєве переважання показників у військовослужбов-

Таблиця 2

Показники когнітивної регуляції у військовослужбовців ($M \pm m$)

Шкали	Військовослужбовці		t	p
	Нормативна поведінка	Делінквентна поведінка (СЗЧ)		
Прийняття	$14,50 \pm 1,60$	$10,20 \pm 0,95$	2,31	0,05
Позитивне перефокусування	$10,15 \pm 0,75$	$13,20 \pm 1,05$	2,36	0,05
Фокусування на плануванні	$14,44 \pm 1,52$	$11,05 \pm 0,70$	2,03	0,05
Позитивна переоцінка	$14,78 \pm 1,61$	$11,30 \pm 0,50$	2,06	0,05
Розгляд в перспективі	$14,60 \pm 1,58$	$10,30 \pm 0,83$	2,41	0,05
Самозвинування	$9,40 \pm 0,65$	$9,10 \pm 0,20$	0,44	-
Румінації	$14,10 \pm 1,45$	$10,40 \pm 0,60$	2,36	0,05
Катастрофізація	$9,80 \pm 0,44$	$14,40 \pm 1,60$	2,77	0,05
Звинування інших	$9,10 \pm 0,14$	$14,45 \pm 1,70$	3,14	0,05

ців із нормативною поведінкою ($14,10 \pm 1,45$) порівняно з військовослужбовцями із делінквентною поведінкою ($10,40 \pm 0,60$) при $t=2,36$; $p \leq 0,05$. Це відображає схильність військовослужбовців із нормативною поведінкою часто «переживувати» негативні події в думках, що підвищує внутрішню напругу, проте сприяє когнітивному аналізу ситуацій.

За шкалою «Катастрофізація» достовірно вищі показники виявлено у військовослужбовців із делінквентною поведінкою ($14,40 \pm 1,60$) порівняно з нормативною групою ($9,80 \pm 0,44$) при $t=2,77$; $p \leq 0,05$. Це свідчить про тенденцію до перебільшення загрози, що формує когнітивне підґрунтя для ухвалення імпульсивних рішень та стає безпосереднім когнітивним приводом для втечі у військовослужбовців із делінквентною поведінкою.

За шкалою «Звинувачення інших» вищі показники зафіксовано у військовослужбовців із делінквентною поведінкою ($14,45 \pm 1,70$) порівняно з нормативною ($9,10 \pm 0,14$) при $t=3,14$; $p \leq 0,05$. Це вказує на екстернальний тип регуляції, коли військовослужбовці перекладають відповідальність за власний стан на командування або обставини, що виправдовує їхню делінквентну поведінку.

Отже, отримані результати свідчать, що військовослужбовці із нормативною поведінкою переважно використовують адаптивні когнітивні стратегії прийняття, фокусування на плануванні, позитивну переоцінку, розгляд ситуації у перспективі, що забезпечує контроль поведінки, раціоналізацію емоцій та здатність прогнозувати наслідки дій. Водночас підвищений рівень румінацій вказує на внутрішню психоемоційну напругу, що потребує розвитку навичок емоційного розвантаження. У групі військовослужбовців з делінквентною поведінкою домінують дезадаптивні стратегії катастрофізація, звинувачення інших та позитивне перефокусування. Такі когнітивні патерни відображають екстернальний стиль регуляції, когнітивне уникнення стресу та тенденцію до імпульсивних дій, що формує психологічне підґрунтя для самовільного залишення частини.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що емоційна дисрегуляція виступає спільним детермінантом поведінки військовослужбовців, однак її функціональна спрямова-

ність суттєво варіює залежно від адаптивного вектора особистості. У військовослужбовців із делінквентною поведінкою зафіксовано вищі показники імпульсивності та низького розуміння емоцій, що свідчить про емоційну дезорієнтацію, труднощі ідентифікації переживань і схильність до поведінкової розрядки. У військовослужбовців з нормативною поведінкою виявлено підвищені показники невизнання емоцій, труднощів збереження цілеспрямованості під впливом емоцій і браку усвідомлення емоційних станів, що відображає тенденцію до свідомого дистанціювання від емоційної сфери та функціонування за рахунок посиленого внутрішнього контролю.

Показано, що для військовослужбовців з нормативною поведінкою характерне домінування умовно адаптивних когнітивних стратегій прийняття, фокусування на плануванні, позитивної переоцінки та розгляду ситуації у перспективі. Такий патерн відображає інтернально орієнтований стиль подолання стресу, заснований на раціоналізації переживань і свідомому утриманні поведінкового контролю. Водночас підвищений рівень румінацій у цій групі вказує на значну внутрішню психоемоційну напругу, що компенсується за рахунок когнітивного перевантаження. Натомість у військовослужбовців з делінквентною поведінкою спостерігається домінування дезадаптивних когнітивних стратегій катастрофізації, звинувачення інших та підвищеного позитивного перефокусування як форми психологічного уникнення. Така конфігурація відображає екстернальний тип регуляції, когнітивну гіперболізацію загрози та схильність до швидкого емоційного розвантаження через поведінкові реакції. Поєднання перебільшення небезпеки з перекладанням відповідальності формує психологічне підґрунтя для імпульсивних рішень і зниження нормативного контролю.

Отже, профілактика порушень військової дисципліни потребує диференційованого підходу: для військовослужбовців із нормативною поведінкою доцільним є розвиток емоційної усвідомленості та навичок психоемоційного розвантаження, тоді як для військовослужбовців із делінквентною поведінкою важливим є формування стратегій раціонального планування та корекція катастрофічного мислення.

Список використаних джерел

1. Буць Д. Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної стабільності військовослужбовців державної прикордонної служби України. *Молодий вчений*, № 6 (137), 2025. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-6-137-21>
2. Головіна М. В. Соціально-психологічні чинники самовільного залишення військових частин військовослужбовцями в умовах війни. *Психологія безпеки* № 1 (1), 2025. С. 68–86 DOI : <https://doi.org/10.33405/3083-7235/2025/1/1/348256>
3. Дичко М. В., Гачак-Величко Л. А., Роліук О. В. Психологічні особливості девіантної поведінки військовослужбовців. *Габітус*. Вип. 33, 2022. С.80–85 DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.14>
4. Коломієць Н. В., Лугина Є. Ю. Кримінально-правова характеристика самовільного залишення військової частини або місця служби. Аналіз об'єктивних і суб'єктивних ознак. Аналітично-порівняльне правознавство №2, 2024. С.579-584. DOI : <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.02.98>
5. Кримінальний кодекс України: Кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III : станом на 1 лютого 2025 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення: 10.02.2026).
6. Лукашенко М. Ю. Травматичний досвід військових дій як чинник девіантної поведінки. *Юридична психологія*. №1 (24), 2019. С.32–38. DOI : <https://doi.org/10.33270/03192401.32>
7. Мідіна А. С., Орел О. В. Правоідеологічна модель формування соціально-правової свідомості військовослужбовців як компонент соціально-правового забезпечення діяльності особового складу Національної гвардії України. *ScienceRise: Juridical Science*. № 3 (21), 2022. С. 16–21. URL : https://journals.urau.ua/sr_law/issue/view/15883 (дата звернення : 03.03.2026).
8. Мозговий В. І. Вивчення особистості військовослужбовців, схильних до делінквентної поведінки в контексті порушення їх статево-рольового статусу та родинних зв'язків. *Теорія і практика сучасної психології*. № 4 , 2018. С. 23–28. URL : <https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/4-2018> (дата звернення : 15.01.2026).
9. Пашенко А. Особливості правосвідомості військовослужбовців Національної гвардії України як чинник делінквентної поведінки. *Честь і Закон*, 4 (83), 2022. С. 134–143. DOI : <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2022/4/83/272340>
10. Приходько І. І., Байда М. С. Теоретичні аспекти адиктивної поведінки військовослужбовців. *Честь і закон*. № 3 (66), 2018. С.67–74. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2018_3_11 (дата звернення : 01.02.2026)
11. Романишин А. М., Мацевко Т. М. Профілактика відхильної поведінки у військовослужбовців: навч. посіб. Київ: ВИД. ДІМ «СКІФ», 2023. 174 с. URL : <https://surl.li/aoytvl> (дата звернення : 27.01.2026)
12. Сак Л. В., Федотова З. В. Крос-культурна адаптація та валідація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS: апробація у хворих підлітків на нервову анорексію та їх батьків/опікунів. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, 21, 2023, С. 38–45. DOI : <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2023-21-05>
13. Сперкач Н. А., Депутат Є. В., Петрук В. П. Дезертирство та самовільне залишення військової частини або місця служби: особливості кримінологічної характеристики. *Успіхи і досягнення у науці* № 5(15), 2025. С.311–322. DOI : [https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-5\(15\)-311-322](https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-5(15)-311-322)
14. Стасюк В. В. Основні негативні емоційні стани військовослужбовця у процесі військово-професійної діяльності. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. № 27, 2012. С. 15–19. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2012_27_9 (дата звернення 24.01.2026)
15. Фурс О. Проблема психічної саморегуляції військових фахівців у психологічній теорії та практиці. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 37(4), 2025. С.188–195. DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.17>
16. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. № 30, 2001. P. 1311–1327. DOI : [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

References

1. Buts, D. (2025). Empirical study of psychological features of emotional stability of servicemen of the State Border Guard Service of Ukraine. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 6(137). <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-6-137-21> [in Ukrainian].
2. Holovina, M. V. (2025). Socio-psychological factors of unauthorized leaving of military units by servicemen in wartime. *Psychology of Security*, 1(1), 68–86. <https://doi.org/10.33405/3083-7235/2025/1/1/348256> [in Ukrainian].
3. Dychko, M. V., Hachak-Velychko, L. A., & Roliuk, O. V. (2022). Psychological features of deviant behavior of servicemen. *Habitus – Habitus*, 33, 80–85. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.14> [in Ukrainian].

4. Kolomiets, N. V., & Luhyna, Ye. Yu. (2024). Kryminalno-pravova kharakterystyka samovilnoho zalyshennia viiskovoi chastyny abo mistsia sluzhby. Analiz obiektyvnykh i subiektyvnykh oznak [Criminal law characteristics of unauthorized leaving of a military unit or place of service: analysis of objective and subjective features]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, 2, 579–584. <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.02.98> [in Ukrainian].
5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy: Kodeks Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341-III (2025) [Criminal Code of Ukraine]. Retrieved February 10, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> [in Ukrainian].
6. Lukashenko, M. Yu. (2019). Travmatychnyi dosvid viiskovykh dii yak chynnyk deviantnoi povedinky [Traumatic experience of military actions as a factor of deviant behavior]. *Yurydychna psykholohiia – Legal Psychology*, 1(24), 32–38. <https://doi.org/10.33270/03192401.32> [in Ukrainian].
7. Midina, A. S., & Orel, O. V. (2022). Pravoideolohichna model formuvannia sotsialno-pravovoi svidomosti viiskovosluzhbovtziv yak komponent sotsialno-pravovoho zabezpechennia diialnosti osobovoho skladu Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Legal-ideological model of formation of socio-legal consciousness of servicemen as a component of social and legal support of the National Guard of Ukraine personnel]. *ScienceRise: Juridical Science – ScienceRise: Juridical Science*, 3(21), 16–21. Retrieved March 3, 2026, from https://journals.urau.ua/sr_law/issue/view/15883 [in Ukrainian].
8. Mozghovyi, V. I. (2018). Vyvchennia osobystosti viiskovosluzhbovtziv, skhyllykh do delinkventnoi povedinky v konteksti porushennia yikh statevo-rolovoho statusu ta rodynnykh zviazkiv [Study of the personality of servicemen prone to delinquent behavior in the context of violation of their gender-role status and family ties]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 4, 23–28. Retrieved January 15, 2026, from <https://tsp-journal.kpu.zp.ua/4-2018> [in Ukrainian].
9. Pashchenko, A. (2022). Osoblyvosti pravovidomosti viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy yak chynnyk delinkventnoi povedinky [Features of legal consciousness of servicemen of the National Guard of Ukraine as a factor of delinquent behavior]. *Chest i zakon – Honor and Law*, 4(83), 134–143. <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2022/4/83/272340> [in Ukrainian].
10. Prykhodko, I. I., & Baida, M. S. (2018). Teoretychni aspekty adyktivnoi povedinky viiskovosluzhbovtziv [Theoretical aspects of addictive behavior of servicemen]. *Chest i zakon – Honor and Law*, 3(66), 67–74. Retrieved February 1, 2026, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2018_3_11 [in Ukrainian].
11. Romanyshyn, A. M., & Matsevko, T. M. (2023). Profilaktyka vidkhylnoyi povedinky u viiskovosluzhbovtziv [Prevention of deviant behavior in servicemen]. Kyiv: Vyd. dim “SKIF”. Retrieved January 27, 2026, from <https://surl.li/aoytvl> [in Ukrainian].
12. Sak, L. V., & Fedotova, Z. V. (2023). Kros-kulturna adaptatsiia ta validyzatsiia ukrainomovnoi versii shkaly trudnoshchiv emotsiinoi rehuliatcii DERS: aprobatciia u khvorykh pidlitkiv na nervovu anoreksiiu ta yikh batkiv/opikuniv [Cross-cultural adaptation and validation of the Ukrainian version of the DERS emotional regulation difficulties scale: testing in adolescents with anorexia nervosa and their parents/guardians]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia – Psychiatry, Neurology and Medical Psychology*, 21, 38–45. <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2023-21-05> [in Ukrainian].
13. Sperekach, N. A., Deputat, Ye. V., & Petruk, V. P. (2025). Dezertyrstvo ta samovilne zalyshennia viiskovoi chastyny abo mistsia sluzhby: osoblyvosti kryminolohichnoi kharakterystyky [Desertion and unauthorized leaving of a military unit or place of service: features of criminological characteristics]. *Uspikhy i dosiahnennia u nauksi – Advances and Achievements in Science*, 5(15), 311–322. [https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-5\(15\)-311-322](https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-5(15)-311-322) [in Ukrainian].
14. Stasiuk, V. V. (2012). Osnovni nehatyvni emotsiini stany viiskovosluzhbovtziv u protsesi viiskovo-profesiinoi diialnosti [Main negative emotional states of a serviceman in the process of military-professional activity]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 27, 15–19. Retrieved January 24, 2026, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2012_27_9 [in Ukrainian].
15. Furs, O. (2025). Problema psykhičnoi samorehuliatcii viiskovykh fakhivtsiv u psykholohichnii teorii ta praktytsi [The problem of mental self-regulation of military specialists in psychological theory and practice]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 4(37), 188–195. <https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.17> [in Ukrainian].
16. Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

НЕТВОРКІНГ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Хмелькова О. М.

докторка філософії (PhD),

доцентка кафедри освітології та педагогічної інноватики

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ORCID ID: 0000-0002-5583-2168

У статті здійснено всебічне дослідження нетворкінгу як системного елемента, що сприяє розвитку академічної культури в освітніх закладах у контексті цифровізації, інтернаціоналізації та соціальних змін. Розглянуто, яким чином мережеві зв'язки сприяють формуванню соціального капіталу навчального закладу, розвитку академічної доброчесності, партнерства та професійного зростання учасників освітнього процесу. Підкреслено важливість горизонтальних і вертикальних комунікацій для зміцнення довіри, підвищення якості науково-освітньої діяльності та інтеграції закладу в національний і міжнародний освітній простір. Проаналізовано сучасні моделі мережевої взаємодії та окреслено організаційно-управлінські умови для успішного впровадження нетворкінгу в стратегію розвитку академічної культури. Дослідження підтверджує, що системна підтримка мережевих практик підвищує інституційну стійкість і здатність навчального закладу адаптуватися до соціокультурних викликів. Одночасно обґрунтовано необхідність формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу як передумови ефективної мережевої взаємодії. Зроблено акцент на ролі лідерства та інституційної підтримки у створенні сприятливого середовища для розвитку сталих професійних спільнот.

Ключові слова: нетворкінг, академічна культура, заклад освіти, соціальний капітал, мережеві взаємодії, академічна доброчесність, цифровізація.

Khmelkova O. M. Networking as a factor in the development of academic culture in educational institutions

This article presents a comprehensive study of networking as a systemic element that contributes to the development of academic culture in educational institutions in the context of digitalisation, internationalisation and social change. It examines how network connections contribute to the formation of an educational institution's social capital, the development of academic integrity, partnerships and the professional growth of those involved in the educational process. The importance of horizontal and vertical communication for strengthening trust, improving the quality of research and educational activities, and integrating the institution into the national and international educational landscape is emphasised. Contemporary models of network interaction are analysed, and the organisational and managerial conditions for the successful implementation of networking within the strategy for the development of academic culture are outlined. The study confirms that systematic support for networking practices enhances institutional resilience and the educational institution's ability to adapt to socio-cultural challenges. At the same time, the necessity of developing digital competence among participants in the educational process is substantiated as a prerequisite for effective networking. Emphasis is placed on the role of leadership and institutional support in creating a favourable environment for the development of sustainable professional communities.

Keywords: networking, academic culture, educational institution, social capital, network interactions, academic integrity, digitalisation.

Вступ. Сучасний розвиток освітньої сфери відбувається на фоні цифровізації, інтернаціоналізації та посилення соціокультурних викликів, що вимагає зміни підходів до організації науково-освітньої діяльності. У цьому контексті особливу важливість набуває створення відкритих моделей взаємодії, які можуть забезпечити інтеграцію освітніх уста-

нов у національний і міжнародний академічний простір.

Нетворкінг виступає одним із основних інструментів такої інтеграції, оскільки він дає змогу встановлювати й розвивати професійні зв'язки, що сприяють обміну знаннями, ресурсами та досвідом. Його роль стає ще більш значущою в умовах зростаючої важли-

вості міжінституційної співпраці, академічної мобільності та цифрових комунікацій.

Академічна культура навчального закладу формується не лише під впливом внутрішніх норм і цінностей, а також завдяки активній мережевій взаємодії, яка визначає рівень довіри, відкритості та якості освітнього середовища. Водночас недостатня увага до стратегічного розвитку нетворкінгу обмежує його потенційний вплив на розвиток установи.

Таким чином, актуальність проведеного дослідження зумовлена потребою розглянути роль нетворкінгу як системного чинника розвитку академічної культури та визначити ефективні методи його інтеграції в діяльність освітніх закладів.

Проблема нетворкінгу як важливого чинника розвитку академічної культури привернула увагу науковців останніми роками, особливо в умовах глобальних змін в освітньому середовищі та зростаючого значення міжінституційної і міжнародної взаємодії. Дослідники як з України, так і з-за кордону аналізують мережеві практики через призму соціального капіталу, професійного розвитку викладачів, інноваційних освітніх підходів та управлінських аспектів в освіті.

Аналіз останніх публікацій показує зростаючий інтерес до нетворкінгу в академічному просторі. Однак існує потреба у системному дослідженні цього феномену саме в контексті розвитку академічної культури освітніх закладів. Існуючі роботи переважно фокусуються на окремих аспектах таких як мережеві структури або цифрові спільноти тоді як механізми інтеграції нетворкінгу у стратегії формування цілісної академічної культури залишаються недостатньо висвітленими.

Метою даної статті є всебічний аналіз значення нетворкінгу у формуванні та еволюції академічної культури освітнього закладу. У статті розглядається його вплив на систему цінностей, комунікативні практики та професійне зростання учасників освітнього процесу, а також визначаються стратегічні напрямки розвитку мережевої взаємодії в контексті сучасних соціокультурних змін.

Методи та методики дослідження. Методологічною основою даного дослідження є принципи системного, соціокультурного та мереже-

вого підходів до аналізу освітніх процесів. Для досягнення визначеної мети було застосовано різноманітні теоретичні та аналітичні методи.

Зокрема, використано аналіз, синтез, узагальнення і систематизацію наукових робіт українських та зарубіжних авторів, які зосереджені на питаннях мережевої взаємодії, цифрової трансформації освіти та розвитку академічної культури. Порівняльний аналіз дав можливість виявити як спільні, так і відмінні аспекти підходів до впровадження нетворкінгу в навчальних закладах.

Аналіз публікацій дозволив виділити основні тематичні напрями дослідження: мережеву взаємодію між установами, вплив цифрових платформ на професійну комунікацію, роль соціальних медіа у формуванні мотивації та розвитку академічної культури в умовах дистанційного і цифрового навчання.

Результати. Сучасний освітній заклад функціонує в умовах відкритого інформаційного середовища, активної міжінституційної взаємодії та безперервного оновлення знань. У таких умовах нетворкінг виступає не тільки як форма професійної комунікації, але й як системний механізм для формування та розвитку академічної культури. Це передбачає цілеспрямоване створення та підтримку мережевих зв'язків між науково-педагогічними працівниками, здобувачами освіти, адміністрацією, партнерами, роботодавцями та міжнародними інституціями.

У науковій літературі нетворкінг розглядається як засіб накопичення соціального капіталу, що забезпечує доступ до ресурсів, знань і можливостей для співпраці. У контексті освітнього закладу соціальний капітал проявляється у вигляді довіри, взаємної підтримки, готовності до обміну досвідом та міждисциплінарної взаємодії. Академічна культура відображає систему норм і цінностей, які регулюють професійну поведінку, етику досліджень і стиль комунікації.

Нетворкінг сприяє розвитку горизонтальних і вертикальних зв'язків всередині закладу, що зміцнює відчуття приналежності до академічної спільноти та формує культуру партнерства. Особливо важливими є професійні спільноти практики, дослідницькі групи та проекти між кафедрами й університетами.

Академічна культура базується на принципах доброчесності, поваги один до одного, відкритості до дискусій і критичного мислення. Нетворкінг створює простір для реалізації цих цінностей через спільну діяльність. Участь у професійних асоціаціях, конференціях та грантових програмах сприяє підвищенню відповідальності за результати досліджень і покращенню стандартів якості.

О. Попова і К. Сапранкова визначають академічну культуру як набір цінностей і норм, які регулюють поведінку учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. У цьому контексті нетворкінг слугує механізмом підтримки комунікації, взаємної відповідальності та етичних стандартів у цифровому середовищі [4].

У дослідженні О. Пищик акцентується увага на трансформаційних можливостях соціальних мереж у сучасній освітній парадигмі. Авторка підкреслює, що цифрові інструменти комунікації не лише змінюють формат взаємодії, а також формують нову культуру академічного спілкування [3].

Крім того, мережеві зв'язки заохочують академічну мобільність і сприяють інтеграції закладу в міжнародний освітній простір, що позитивно впливає на його репутацію та імідж. Дослідження Л. Лук'янової ілюструє практичні результати міжінституційної співпраці, що підтримує професійний розвиток педагогів та просування спільних наукових проєктів. Цей досвід свідчить про те, що мережеві зв'язки є важливим ресурсом для формування академічної культури, яка базується на співпраці, довірі та відкритості [1].

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для професійних контактів. Зокрема, онлайн-платформи й віртуальні наукові спільноти забезпечують швидкий обмін інформацією й створюють умови для глобальних академічних зв'язків. Цифровий нетворкінг допомагає демократизувати наукову комунікацію та зменшує бар'єри для співпраці.

Проте ефективність цифрової взаємодії залежить від рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу та стратегічного бачення адміністрації щодо розвитку мережевої культури.

М. Ростока аналізує мережеві форми співпраці як фактори ефективної академічної взаємодії й розвитку професійних комунікацій в освітніх установах [5]. Дослідження Т. Паски, Ю. Воробчака та В. Бурчака доводять, що соціальні мережі можуть бути засобом стимулювання мотивації до професійного зростання у майбутніх педагогів. Це опосередковано сприяє розвитку академічної культури шляхом активізації участі здобувачів освіти в професійних спільнотах та проєктній діяльності [2].

Щоб перетворити нетворкінг у фактор розвитку академічної культури необхідні певні організаційно-управлінські умови:

- розробка стратегії партнерської взаємодії;
- підтримка ініціатив викладачів щодо участі в міжнародних проєктах;
- створення платформ для професійного діалогу;
- розвиток наставництва й командної роботи;
- заохочення міждисциплінарних досліджень.

Важливо інтегрувати мережеві практики в політику закладу замість того щоб залишати їх лише на рівні особистих ініціатив. Систематична підтримка нетворкінгу підвищує довіру і зменшує ізоляцію підрозділів.

Зарубіжне дослідження J. Turner, S. MacGregor та S. Friesen демонструє ефективність соціально-мережевого аналізу для вивчення процесів обміну знаннями та ролі посередників у професійних освітніх мережах. Отримані результати якого підтверджують, що структуровані мережі взаємодії підвищують ефективність управлінських рішень і сприяють розвитку інституційної культури [6].

В умовах суспільних викликів мережеві зв'язки забезпечують адаптивність освітнього закладу. Співпраця з національними й міжнародними партнерами дозволяє оперативно реагувати на зміни та впроваджувати новаторські освітні практики. Зокрема, ряд ефективних моделей мережевої взаємодії в сучасному соціокультурному контексті представлено у табл. 1.

Отже, нетворкінг є багатогранним явищем, яке поєднує соціальні, організаційні й куль-

Таблиця 1

Ефективні моделі мережевої взаємодії.

Модель	Суть	Переваги
Горизонтальна (peer-to-peer) модель	Учасники взаємодіють без жорсткої ієрархії, рішення приймаються колективно або через делегування.	швидкість мобілізації; висока залученість; розвиток довіри та солідарності. (волонтерські спільноти, що координуються через соціальні мережі)
Платформна модель	Взаємодія відбувається через цифрову платформу, яка задає правила та алгоритми комунікації.	масштабованість; автоматизація процесів; прозорість даних. (державні сервіси в додатку Дія.)
Хаб-мережева (hub-and-spoke) модель	Центральний вузол координує діяльність кількох автономних груп.	стратегічна узгодженість; контроль якості; можливість масштабування.
Кластерна модель	Об'єднання організацій або спільнот за галузевою чи регіональною ознакою.	синергія ресурсів; спільні інновації; конкурентна стійкість.
Гібридна модель	Поєднання онлайн- і офлайн-взаємодії.	ширше охоплення аудиторії; гнучкість у кризових умовах; збереження соціального капіталу.

турні аспекти розвитку закладу освіти. Його системне впровадження зміцнює академічну культуру та покращує якість освітньої діяльності в контексті створення відкритого й інноваційного навчального середовища.

Висновки. Нетворкінг є важливим аспектом розвитку академічної культури в закладах освіти, оскільки він сприяє формуванню соціального капіталу, обміну знаннями, впровадженню інноваційних практик та зміцненню професійних зв'язків між науково-педагогічними працівниками і здобувачами освіти.

Академічна культура реалізується завдяки мережевим практикам таким як: участь у професійних спільнотах, наукових конференціях, а також міжкафедральних і міжуніверситетських проєктах, що створює умови для розвитку цінностей академічної доброчесності, партнерства, відкритості до обговорень і взаємної підтримки.

Цифрові платформи та онлайн-спільноти суттєво розширюють можливості нетворкінгу, роблячи його більш доступним і масштабованим. Проте ефективність такої цифрової взаємодії залежить від рівня цифрової компетентності учасників та стратегічного бачення керівництва закладу освіти.

Системна організаційна підтримка нетворкінгу через стратегії партнерства, внутрішні комунікаційні платформи, наставництво

та командні проєкти є необхідною умовою для зміцнення академічної культури й підвищення інституційної стійкості.

Нетворкінг сприяє:

- зміцненню професійних зв'язків між установами;
- розвитку культури академічної доброчесності та відповідальності;
- підвищенню мотивації до кар'єрного зростання;
- інтеграції навчального закладу в національний та міжнародний освітній контекст;
- забезпеченню адаптивності організації в умовах кризових змін.

Системна підтримка мережеских практик, що поєднує цифрові інструменти, управлінські рішення та розвиток партнерських взаємозв'язків, створює основу для формування відкритої, інноваційної та стійкої академічної культури.

На мою думку, перспективою подальших досліджень стане розробка моделей ефективного мережевого лідерства в академічних установах з інтеграцією управлінських, освітніх і культурних компонентів розвитку академічної спільноти. Дослідження цифрового виміру нетворкінгу, включаючи вплив онлайн-платформ, соціальних мереж та міжнародних віртуальних спільнот на формування академічної культури й професійний розвиток викладачів

і здобувачів освіти. Аналіз механізмів взаємодії між установами, які сприяють об'єднанню зусиль у міждисциплінарних та міжнародних проєктах, а також впливу цих практик на інноваційність і якість освітніх програм. Оцінка ефективності стратегій підтримки нетворкінгу на рівні закладів освіти, включаючи внутрішні

наставницькі програми, командотворчість та управлінські підходи до розвитку мережевої культури. Дослідження впливу нетворкінгу на академічну мобільність і репутаційний капітал установи, а також його роль у формуванні цілісного академічного середовища, яке є стійким до соціальних і економічних викликів.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л. Б. З досвіду мережевої взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України та закладів вищої педагогічної освіти України. Вісник НАПН України. 2023. №2 (5). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738296/>
2. Паска Т., Воробчак Ю., Бурчак В. Соціальні мережі як засіб формування мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів закладів професійної освіти. Молодь і ринок. 2025. №9(241). С. 69–75. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336778>
3. Пищик О. В. Роль соціальних мереж у трансформації сучасної освітньої парадигми. 2024. №2 (215). С. 45–50. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/299977>
4. Попова О., Сапранкова К. Академічна культура як система цінностей та норм у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Науковий збірник «InterConf». 2023. № (181). С. 170–172. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/4879>
5. Росток М. Л. Науково-інформаційний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: ефект нетворкінгу. Мережева взаємодія Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та закладів освіти України і зарубіжжя: матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. 2024. С.148–150. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740445/>
6. Turner J., MacGregor S., Friesen S. Educational leaders and school-based mental health: a social network analysis of knowledge brokerage. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457546>

References

1. Luk'ianova, L. B. (2023). Z dosvidu merezhevoi vzaemodii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni I. Ziaziuma NAPN Ukrainy ta zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [From the experience of network interaction of the Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine and institutions of higher pedagogical education of Ukraine]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(5). Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/738296/> [in Ukrainian].
2. Paska, T., Vorobchak, Yu., & Burchak, V. (2025). Sotsialni merezhi yak zasib formuvannia motyvatsii do profesiinoho zrostannia maibutnikh pedahohiv zakladiv profesiinoy osvity [Social networks as a means of forming motivation for professional growth of future teachers of vocational education institutions]. *Molodirynok*, 9(241), 69–75. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.336778> [in Ukrainian].
3. Pyschchik, O. V. (2024). Rol sotsialnykh merezh u transformatsii suchasnoi osvitnoi paradyhmy [The role of social networks in the transformation of the modern educational paradigm]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2(215), 45–50. Retrieved from: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/299977> [in Ukrainian].
4. Popova, O., & Saprunkova, K. (2023). Akademichna kultura yak systema tsinnosti ta norm u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Academic culture as a system of values and norms in higher education institutions under distance learning conditions]. *Naukovyi zbirnyk «InterConf»*, (181), 170–172. Retrieved from: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/4879> [in Ukrainian].
5. Rostok, M. L. (2024). Naukovo-informatsiyni suprovit tsyfrovoy transformatsii osvity i pedahohiky: efekt netvorkinhu [Scientific and informational support of digital transformation of education and pedagogy: networking effect]. *Merezheva vzaemodiia Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuma NAPN Ukrainy ta zakladiv osvity Ukrainy i zarubizhzhia: materialy Zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh*, 148–150. <https://lib.iitta.gov.ua/740445/> [in Ukrainian].
6. Turner, J., MacGregor, S., & Friesen, S. (2024). Educational leaders and school-based mental health: A social network analysis of knowledge brokerage. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457546> [in Switzerland].

Дата першого надходження статті до видання: 04.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО ТА ДОБРОЧЕСНІСТЬ» У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Чайковська У. В.

асистент кафедри української мови

Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

ORCID ID 0009-0001-1419-7938

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз ролі дисципліни «Академічне письмо та доброчесність» у формуванні культури наукової комунікації у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в сучасній вищій освіті, посиленням вимог до якості наукових текстів, рівня академічної культури та дотримання етичних стандартів наукової діяльності в умовах інтеграції української освітньої системи до європейського та світового науково-освітнього простору. У роботі обґрунтовано, що культура наукової комунікації є складним, багатовимірним феноменом, який охоплює мовний, когнітивний, дослідницький та етичний компоненти академічної діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять методи теоретичного аналізу наукових джерел, системного та порівняльного аналізу, а також узагальнення й інтерпретації, що забезпечило цілісний підхід до осмислення порушеної проблематики.

У результаті дослідження встановлено, що дисципліна «Академічне письмо та доброчесність» виконує важливі інтегративну та ціннісно-орієнтаційну функції в освітньому процесі, сприяє формуванню навичок створення наукових текстів, розвитку критичного мислення, відповідального ставлення до інтелектуальної праці та усвідомлення академічної доброчесності як фундаментальної цінності академічної спільноти. Наголошено на необхідності системного та міждисциплінарного підходу до викладання зазначеної дисципліни як важливої умови підвищення рівня культури наукової комунікації та загальної якості підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: академічне письмо, академічна доброчесність, культура наукової комунікації, вища освіта, академічна культура, науковий стиль.

Chaikovska U. V. The role of the course “Academic Writing and Integrity” in shaping the culture of scientific communication in higher education institutions

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the role of the course “Academic Writing and Integrity” in shaping the culture of scientific communication in higher education institutions. The relevance of the study is determined by ongoing transformational processes in contemporary higher education, the increasing requirements for the quality of academic texts, the level of academic culture, and adherence to ethical standards of scholarly activity in the context of Ukraine’s integration into the European and global academic space. The paper substantiates that the culture of scientific communication is a complex and multidimensional phenomenon encompassing linguistic, cognitive, research, and ethical components of academic activity.

The methodological framework of the study is based on methods of theoretical analysis of scholarly sources, systemic and comparative analysis, as well as generalization and interpretation, which ensured a holistic approach to understanding the research problem. The findings indicate that the course “Academic Writing and Integrity” performs an important integrative and value-oriented function within the educational process, contributing to the development of academic writing skills, critical thinking, responsible attitudes toward intellectual work, and awareness of academic integrity as a fundamental value of the academic community. The study emphasizes the necessity of a systematic and interdisciplinary approach to teaching this course as a key condition for enhancing the culture of scientific communication and improving the overall quality of higher education training.

Keywords: academic writing, academic integrity, culture of scientific communication, higher education, academic culture, academic style.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується істотним посиленням вимог до якості наукових досліджень, рівня академічної культури та етичної відповідальності всіх учасників освітнього процесу. У контексті глобалізації знань, активізації академічної мобільності та зростання ролі міжнародної наукової співпраці дедалі більшого значення набуває здатність науковців і здобувачів вищої освіти ефективно здійснювати наукову комунікацію відповідно до загальноприйнятих світових стандартів.

В умовах інтеграції української системи вищої освіти до європейського та світового науково-освітнього простору формування культури наукової комунікації постає як одне з пріоритетних освітніх і наукових завдань. Така культура ґрунтується на принципах академічної доброчесності, логічності та послідовності викладу наукового матеріалу, аргументованості висновків, коректного використання джерельної бази, дотримання мовних, стилістичних і жанрових норм наукового мовлення. Відсутність або недостатній рівень сформованості цих компонентів негативно позначається як на якості наукових досліджень, так і на репутації закладів вищої освіти загалом.

Одним із ключових інструментів формування культури наукової комунікації є дисципліна «**Академічне письмо та доброчесність**», яка посідає важливе місце у професійній підготовці здобувачів вищої освіти незалежно від спеціальності. Її зміст спрямований не лише на формування практичних навичок створення наукових текстів різних жанрів, а й на розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, відповідального ставлення до інтелектуальної праці, усвідомлення цінностей і норм академічної спільноти.

Попри зростання уваги до проблем академічної доброчесності на нормативному та інституційному рівнях, у практиці вищої освіти й надалі фіксуються такі негативні явища, як академічний плагіат, формальний підхід до написання наукових робіт, недостатній рівень культури цитування, слабка аргументація та логічна непослідовність викладу. Це зумовлює потребу в ґрунтовному науковому осмисленні ролі дисципліни «Акаде-

мічне письмо та доброчесність» у формуванні культури наукової комунікації як системного й багатоаспектного явища.

Метою статті є аналіз значення дисципліни «Академічне письмо та доброчесність» у формуванні культури наукової комунікації у закладах вищої освіти, визначення її основних функцій, методологічних засад та впливу на професійний і науковий розвиток здобувачів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, що забезпечили цілісність, логічну послідовність і наукову обґрунтованість аналізу проблеми формування культури наукової комунікації у вищій освіті.

Провідним методом дослідження є **теоретичний аналіз наукових джерел**, присвячених проблемам академічного письма, академічної доброчесності, наукової комунікації та академічної культури. Застосування цього методу дало змогу узагальнити наявні наукові підходи, систематизувати концептуальні положення, уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження та окреслити сучасні тенденції розвитку академічної культури в закладах вищої освіти.

Із метою комплексного розгляду досліджуваного явища застосовано **метод системного аналізу**, який дав змогу розглядати дисципліну «Академічне письмо та доброчесність» як складову частину цілісної освітньої системи. У межах цього підходу дисципліну проаналізовано у взаємозв'язку з іншими компонентами професійної підготовки здобувачів вищої освіти, їхньою науково-дослідною діяльністю та загальними принципами функціонування академічного середовища.

Методи узагальнення та інтерпретації застосовано для формулювання науково обґрунтованих висновків щодо впливу зазначеної дисципліни на формування мовної, дослідницької та етичної компетентностей студентів і розвитку культури наукової комунікації загалом.

Результати. Культура наукової комунікації є складним і багатовимірним явищем, що охоплює мовний, когнітивний, етичний і соціальний аспекти наукової діяльності. Вона перед-

бачає не лише володіння нормами наукового стилю, а й уміння формулювати наукові проблеми, логічно структурувати дослідницький матеріал, аргументовано відстоювати власну позицію, коректно інтерпретувати результати попередніх досліджень і дотримуватися етичних стандартів академічної взаємодії.

Академічна доброчесність у сучасному цивілізованому світі виступає ключовим чинником, який формує внутрішню гармонію особистості, міцність її характеру та послідовність моральних принципів. Вища освіта, реалізуючи свої освітні та дослідницькі функції, виступає своєрідним механізмом закріплення цього фундаменту через системне впровадження принципів академічної доброчесності. Ці принципи спрямовані на виховання інтелектуальної гідності, формування відповідального ставлення до власної та чужої інтелектуальної праці, а також на розвиток поваги до різноманіття думок, ідей і культурних підходів. Завдяки цьому вищі навчальні заклади не лише забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців, а й реалізують свою соціальну місію – створення суспільства, де наука і знання служать моральним і етичним орієнтиром, а академічна взаємодія ґрунтується на чесності, відкритості та взаємоповазі.

В умовах суттєвих трансформацій у суспільних відносинах, що супроводжуються реформуванням як національних, так і міжнародних інститутів, стає очевидним, що процеси транснаціоналізації, інноваційного розвитку та поступової інтеграції української освітньої системи у європейський освітній простір відіграють визначальну роль у формуванні майбутнього України як сучасної європейської держави. Ці чинники не лише змінюють традиційні освітні практики, а й стимулюють формування нових академічних цінностей, які стають підґрунтям для виховання інтелектуально активної, соціально відповідальної та мотивованої до власного розвитку молоді. У цьому контексті головним завданням сучасної освіти є підготовка молодого покоління, здатного ефективно брати участь у глобальних процесах, де знання, критичне мислення та інноваційні компетентності виступають ключовими чинниками професійного та особистісного успіху [2, с. 113–118].

Дисципліна «Академічне письмо та доброчесність» відіграє визначальну роль у формуванні зазначених компонентів, оскільки забезпечує системне оволодіння здобувачами вищої освіти нормами наукового мовлення, жанровими особливостями наукових текстів, принципами побудови аргументації, правилами цитування та академічного оформлення джерел. Водночас вона сприяє формуванню усвідомлення цінності авторства, відповідальності за результати власної інтелектуальної діяльності та поваги до наукового доробку інших дослідників.

Принципово важливим є те, що в межах цієї дисципліни академічна доброчесність розглядається не лише як система заборон або санкцій, а й як базова цінність академічної спільноти. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації студентів до чесної наукової діяльності, розвитку академічної самосвідомості та етичної відповідальності.

Дотримання принципів академічної доброчесності нерозривно пов'язане з розвитком умінь і навичок академічного письма. Оволодіння академічним письмом і комунікативною компетентністю є ключовою умовою ефективного навчального процесу, результативної науково-дослідної діяльності та формування фахової компетентності здобувачів освіти. Водночас ці складники відіграють важливу роль у забезпеченні успішної соціокультурної та міжкультурної взаємодії у сучасному освітньому й професійному середовищі [6, с. 93–103].

У процесі вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти опановують навички критичного аналізу наукових джерел, що є ключовим елементом культури наукової комунікації. Вони навчаються оцінювати достовірність і наукову значущість інформації, відрізнити науково обґрунтовані твердження від суб'єктивних суджень, логічно вибудовувати аргументацію та формулювати обґрунтовані висновки.

Проте на глобальному рівні питання академічної доброчесності та розвитку академічної культури залишається актуальним і викликає постійне занепокоєння у сфері освіти та науки. Оскільки деякі форми академічної недоброчесності складно виявити та оцінити, жодна країна не може стверджувати про повне

позбавлення від проявів неправомірної поведінки в освітній сфері. У контексті розгляду теми даного дослідження важливо звернути увагу на діяльність міжнародних та національних інституцій, організацій, спеціалізованих центрів, а також проєктів і стратегій, створених із метою забезпечення академічної доброчесності. Аналіз їхніх функцій та ролі дає змогу оцінити внесок цих структур у формування академічної культури та забезпечення високих стандартів наукової етики в закладах вищої освіти України [5, с. 144–148].

Разом із тим дискусійним залишається питання ефективності викладання академічного письма за умов обмеженої кількості навчальних годин. Багато дослідників наголошують, що формування стійких навичок наукової комунікації потребує систематичного та міждисциплінарного підходу, а також інтеграції принципів академічного письма в процес вивчення інших фахових дисциплін. У цьому контексті дисципліна «Академічне письмо та доброчесність» має виконувати інтегративну функцію, поєднуючи мовний, дослідницький та етичний складники освітнього процесу.

У процесі опанування дисципліни студенти формують системне уявлення про засади академічного письма, принципи логічної організації наукового тексту, правила коректного використання джерел та дотримання норм академічної доброчесності. Особлива увага приділяється розвитку практичних навичок створення академічних текстів різних жанрів, що дає змогу здобувачам вищої освіти свідомо й ефективно застосовувати набуті знання у навчальному процесі.

Сформовані компетентності знаходять практичну реалізацію під час виконання наукових досліджень, підготовки рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, розрахунково-графічних завдань, а також під час усного

й візуального представлення результатів досліджень у формі доповідей та презентацій. Опанування дисципліни сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і вміння аргументовано викладати власну позицію, що є необхідною передумовою успішної наукової комунікації.

Окрім того, отримані знання та навички мають довготривалу цінність і застосовуються у подальшій професійній діяльності випускників, забезпечуючи їх готовність до роботи з інформацією, підготовки аналітичних матеріалів, участі у проєктній та дослідницькій діяльності, а також до дотримання високих етичних стандартів у професійному середовищі.

Висновки. Дисципліна «Академічне письмо та доброчесність» є вагомим чинником формування культури наукової комунікації у закладах вищої освіти. Її значення полягає у формуванні мовної, дослідницької та етичної компетентностей здобувачів вищої освіти, розвитку критичного мислення, академічної відповідальності та усвідомлення цінностей наукової спільноти.

У процесі вивчення цієї дисципліни студенти опановують не лише техніку створення наукових текстів, а й усвідомлюють академічну доброчесність як фундамент довіри, взаємоповаги та сталого розвитку наукового середовища. Це сприяє підвищенню якості наукових досліджень, формуванню позитивного іміджу закладів вищої освіти та їх повноцінній інтеграції у міжнародний освітній і науковий простір.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з аналізом ефективних педагогічних технологій викладання академічного письма, розробленням міждисциплінарних моделей формування культури наукової комунікації та вивченням впливу академічної доброчесності на професійну й наукову самореалізацію випускників закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Академічне письмо : навчальний посібник / уклад. С. К. Ревуцька, В. М. Зінченко. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
2. Борідко О. Р. Формування навичок академічного письма як засіб протидії академічній недоброчесності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». 2025. Вип. 34. С. 113–118.
3. Іванова О. С., Горицька О. В., Шаповалова Т. Г. Академічна доброчесність як запорука забезпечення якості освіти. Перспективи та інновації науки. 2022. № 3(8). С. 84–97. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3\(8\)-84-97](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-84-97)

4. Колоїз Ж. В. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг, 2019. 178 с.
5. Конівіцька Т. Я., Кусій М. І. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі: питання реалізації. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 144–148.
6. Радченко Н. Г. Академічна доброчесність та навички якісного академічного письма як важливі компетентності здобувачів вищої освіти. Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти. 2022. № 25. С. 93–103.
7. Фенцик О. М. Формування академічної грамотності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 73. Т. 2. С. 226–231.

References

1. Revutska, S. K., & Zinchenko, V. M. (2019). *Akademichne pysmo: Navch. posibnyk* [Academic writing: Textbook]. Kryvyi Rih, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Boridko, O. R. (2025). Formuvannya navychok akademichnoho pysma yak zasib protydyi akademichny nedobrochesnosti [Developing academic writing skills as a means of counteracting academic dishonesty]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 34, 113–118. [in Ukrainian].
3. Ivanova, O. S., Horytska, O. V., & Shapovalova, T. H. (2022). Akademichna dobrochesnist yak zaporuka zabezpechennya yakosti osvity [Academic integrity as a guarantee of education quality]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky*, 3(8), 84–97. [in Ukrainian].
4. Koloyiz, Zh. V. (2019). *Osnovy akademichnoho pysma: Praktikum* [Fundamentals of academic writing: Practical guide]. Kryvyi Rih, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Konivitska, T. Ya., & Kusiy, M. I. (2022). Akademichna dobrochesnist v osvito-naukovomu prostori: Pytannya realizatsiyi [Academic integrity in the educational and scientific space: Implementation issues]. *Innovatsiyina pedahohika*, 49(2), 144–148. [in Ukrainian].
6. Radchenko, N. H. (2022). Academic integrity and quality academic writing skills as important competencies of higher education students. Improving the Educational and Upbringing Process in Higher Education Institutions: A Collection of Scientific and Methodological Works, (25), P. 93–103. [in Ukrainian].
7. Fentsyk, O. M. (2020). Formuvannya akademichnoyi hramotnosti zdobuvachiv vyshchoyi osvity u protsesi fakhovoyi pidgotovky [Developing academic literacy of higher education students in the process of professional training]. *Pedagogy of Developing a Creative Personality in Secondary and Higher Education*, 73(2), 226–231. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПСИХОЛОГІЯ ВПЛИВУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Швед В. В.

кандидат економічних наук,
професор кафедри бізнесу та права
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0001-5497-0975

У статті розглянуто психологію впливу як чинник формування довіри всередині студентської групи. Актуальність теми зумовлена тим, що довіра в академічному середовищі є важливою умовою ефективної комунікації, співпраці, психологічної безпеки та групової згуртованості. Теоретичною основою дослідження обрано підхід Роберта Чалдіні, який дає змогу інтерпретувати довіру через механізми послідовності, взаємності, соціального підтвердження, симпатії, єдності та авторитету. У такому ракурсі довіра постає як результат конкретного досвіду взаємодії, у межах якого студенти оцінюють надійність, передбачуваність і доброзичливість одне одного.

Метою статті є аналіз того, як механізми психології впливу позначаються на рівні довіри всередині студентської групи. Емпіричну базу дослідження становлять результати опитування 92 здобувачів вищої освіти. Для оцінювання було використано 8 тверджень, що відображали загальну довіру до одногрупників, чесність взаємодії, дотримання домовленостей, готовність покладатися на інших у спільній діяльності, взаємодопомогу, а також настороженість щодо особистої відкритості та передачі важливих справ. Узагальнений індекс довіри становив 3,54 бала за п'ятибальною шкалою, а внутрішня узгодженість шкали була прийнятною і становила $\alpha=0,70$.

Встановлено, що найбільш вираженими компонентами довіри є чесність взаємодії, дотримання домовленостей і функціональна взаємопідтримка. Це свідчить про переважання робочої довіри, пов'язаної зі спільною діяльністю, відповідальністю та надійністю. Водночас нижчі показники зафіксовано у сфері особистої відкритості й психологічної безпеки, що вказує на меншу стійкість глибшої міжособистісної довіри. Особливу увагу приділено довірі до викладача як чиннику, що визначає нормативний і психологічний контекст групової взаємодії. Зроблено висновок, що довіра в студентській групі формується поступово на основі чесної, послідовної та взаємної взаємодії і потребує цілеспрямованої підтримки в освітньому середовищі.

Ключові слова: довіра, групова довіра, психологія впливу, міжособистісна взаємодія, міжособистісна довіра, довіра до викладача.

Shved V. V. The psychology of influence as a factor in the formation of trust in a student group

The article examines the psychology of influence as a factor in the formation of trust within a student group. The relevance of the topic is determined by the fact that trust in the academic environment is an important condition for effective communication, cooperation, psychological safety, and group cohesion. The theoretical basis of the study is Robert Cialdini's approach, which makes it possible to interpret trust through the mechanisms of consistency, reciprocity, social proof, liking, unity, and authority. From this perspective, trust appears as the result of specific interactional experience within which students evaluate one another's reliability, predictability, and goodwill.

The purpose of the article is to analyze how the mechanisms of the psychology of influence affect the level of trust within a student group. The empirical basis of the study consists of the results of a survey of 92 higher education students. For the assessment, 8 statements were used that reflected general trust in fellow students, honesty of interaction, adherence to agreements, willingness to rely on others in joint activities, mutual assistance, as well as caution regarding personal openness and entrusting important matters to others. The generalized trust index was 3.54 points on a five-point scale, and the internal consistency of the scale was acceptable at $\alpha = 0.70$.

It was found that the most pronounced components of trust are honesty of interaction, adherence to agreements, and functional mutual support. This indicates the predominance of working trust associated with

joint activity, responsibility, and reliability. At the same time, lower indicators were recorded in the sphere of personal openness and psychological safety, which points to the lower stability of deeper interpersonal trust. Special attention is paid to trust in the teacher as a factor that determines the normative and psychological context of group interaction. It is concluded that trust in a student group is formed gradually on the basis of honest, consistent, and reciprocal interaction and requires purposeful support within the educational environment.

Keywords: trust, group trust, psychology of influence, interpersonal interaction, interpersonal trust, trust in the teacher.

Вступ. У сучасному освітньому просторі довіра всередині студентської групи набуває особливого значення, оскільки саме вона створює підґрунтя для якісної комунікації, спільного навчання, відповідального виконання колективних завдань і формування позитивного соціально-психологічного клімату. Навчальна група є не лише формальним академічним об'єднанням, а й середовищем повсякденної взаємодії, у якому студенти розподіляють ролі, координують спільні дії, звертаються по підтримку, оцінюють надійність одне одного і виробляють уявлення про безпечність або небезпечність відкритої комунікації. Саме тому питання довіри до одногрупників не можна розглядати як другорядне, адже воно безпосередньо пов'язане як з ефективністю навчального процесу, так і з психологічним благополуччям здобувачів освіти [1, 5, 6].

Пояснити специфіку формування довіри у студентському середовищі дає змогу підхід Роберта Чалдіні, у межах якого міжособистісна взаємодія розглядається через механізми психологічного впливу. Цінність такого підходу полягає в тому, що він дозволяє побачити довіру не лише як моральну установку чи позитивне ставлення до іншого, а як результат дії конкретних соціально-психологічних закономірностей. Люди схильні довіряти тим, хто демонструє послідовність, взаємність, симпатію, ознаки надійності, групової належності та передбачуваності. У студентській групі ці механізми працюють особливо помітно, оскільки більшість оцінок одногрупників формується не через тривале раціональне вивчення, а через щоденний досвід спільних завдань, комунікації, домовленостей і взаємної підтримки [3].

Метою статті є аналіз того, як механізми психології впливу можуть впливати на рівень довіри всередині студентської групи.

Методи та методики дослідження. Для вивчення стану довіри серед студентської молоді було проведене емпіричне дослідження групового рівня довіри серед 92 здобувачів вищої освіти. У структурі вибірки переважали жінки, яких було 76 осіб, або 82,6 %, тоді як чоловіків було 16 осіб. За віком респонденти розподілилися так: 8 осіб віком до 25 років, 8 осіб віком 26–30 років, 16 осіб віком 31–35 років, 16 осіб віком 36–40 років і 44 особи віком понад 40 років. Більшість учасників проживали у місті, а саме 84 особи, або 91,3 %, тоді як 8 осіб, або 8,7 %, проживали в сільській місцевості. За освітнім рівнем 11 респондентів, або 12,0 %, навчалися на бакалавраті, а 81 респондент, або 88,0 %, на магістерському рівні. За формою навчання домінувала заочна форма, яку представляли 87 осіб, або 94,6 %, тоді як денну форму мали 5 осіб, або 5,4 %. Переважна більшість респондентів поєднувала навчання з оплачуваною роботою, з них 78 осіб, або 84,8 %, працювали постійно, 11 осіб, або 12,0 %, працювали час від часу, і лише 3 особи, або 3,3 %, не поєднували навчання з роботою. Половина вибірки проживала у власному житлі, 22 особи, або 23,9 %, мешкали в орендованому житлі, 11 осіб, або 12,0 %, проживали з батьками чи родиною, ще 13 осіб, або 14,1 %, зазначили інші варіанти проживання. В розрізі спеціальностей найбільше було здобувачів фаху психологія – 73 особи, або 79,3 %, з фаху «Соціальна робота» – 16 осіб, або 17,4 %, і з фаху «Менеджмент» – 3 особи, або 3,3 %. Всі здобувачі освіти (незалежно від спеціальності та форми навчання) були об'єднані в одну групу в рамках вивчення спільних дисциплін протягом одного навчального семестру.

Для оцінювання рівня довіри всередині студентської групи було використано 8 тверджень, що стосувалися загальної довіри до одногрупників, чесності взаємодії, готовності

покладатися на інших у спільних завданнях, досвіду взаємодопомоги, дотримання домовленостей, а також побоювань щодо особистого саморозкриття, делегуванні важливих завдань або дій і ризику егоцентричної поведінки в групі. Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою. Після реверсування негативно сформульованих тверджень було розраховано узагальнений індекс довіри, який становив 3,54 бали. Це дає нам підстави характеризувати загальний рівень довіри в досліджуваній студентській групі як помірно позитивний. Внутрішня узгодженість шкали є прийнятною і становить $\alpha=0,70$, що свідчить про достатню надійність використаного інструментарію.

Результати та дискусії. Аналіз окремих показників засвідчив, що найбільш вираженими компонентами довіри виявилися чесність взаємодії та дотримання домовленостей. Середнє значення за твердженням про те, що в студенти в групі зазвичай поведуться чесно один із одним, становило 3,97 бали, а позитивні оцінки дали 65 осіб, або 70,7 %. Майже такий самий результат було отримано за твердженням про дотримання домовленостей щодо часу зустрічей, розподілу роботи та організації спільної діяльності, де середнє значення становило 3,94 бали, а позитивні відповіді дали 68 осіб, або 73,9 %. Досить високими виявилися також показники, пов'язані з кооперацією в навчальному процесі. Зокрема, середнє значення за твердженням про можливість покластися на одногрупників у спільному завданні становило 3,71 бали, а за твердженням про готовність одногрупників не відмовляти в допомозі без поважної причини 3,68 бали. Це свідчить про те, що основою довіри в групі є насамперед досвід поведінкової надійності, відповідальності та функціональної взаємопідтримки.

Водночас результати також показали, що довіра всередині студентської групи не є безумовною і має свої межі. Загальне твердження про те, що більшості одногрупників можна довіряти, отримало середнє значення 3,38 бала. Це означає, що позитивне сприйняття групи поєднується зі стриманістю й обережністю. Найбільш чутливою виявилася сфера особистої відкритості. Середнє

значення за твердженням про те, що надмірна відвертість у групі може бути використана проти людини, після відповідного реверсування становило 3,00 бали, що є найнижчим показником серед усіх компонентів довіри. Також відносно нижчими були оцінки за твердженнями, що пов'язані з делегуванням або передачею важливих справ іншим та орієнтацією членів групи на спільний результат. Це дає підстави стверджувати, що у студентському середовищі більш сформованою є робоча, або функціональна, довіра, тоді як глибша міжособистісна довіра, пов'язана з психологічною безпекою, саморозкриттям і впевненістю у доброзичливості групи, залишається менш стійкою.

Отримані результати дають нам змогу зробити висновок, що довіра в досліджуваній студентській групі формується передусім на основі повторюваного досвіду чесних та добрих взаємовідносин, дотримання домовленостей і готовності до співпраці. Саме ці характеристики забезпечують сприятливий соціально-психологічний клімат і створюють підґрунтя для згуртованості групи. Водночас наявність настороженості та перестороги щодо особистої відкритості та делегування свідчить про те, що міжособистісна довіра вимагає подальшого зміцнення через розширення практик взаємної підтримки, підвищення психологічної безпеки та формування відчуття спільної відповідальності за груповий результат.

Якщо звернутись до ідей Р. Чалдини, то інтерпретація результатів дає змогу стверджувати, що рівень довіри всередині студентської групи значною мірою визначається дією кількох базових механізмів психологічного впливу. Передусім ідеться про принцип послідовності, оскільки найвищі показники були зафіксовані саме там, де студенти сприймають одногрупників як таких, що дотримуються домовленостей, виконують взяті на себе зобов'язання і поведуться передбачувано. Не менш важливим є принцип взаємності, адже готовність допомагати у навчанні та підтримувати інших формує відчуття соціальної надійності й знижує міжособистісну дистанцію. Водночас помірніші оцінки у сфері загальної довіри та особистої відкритості

свідчать, що в групі ще не повною мірою реалізуються механізми симпатії, єдності та соціального підтвердження, за яких людина починає сприймати інших не лише як партнерів у спільній діяльності, а як складники психологічно безпечного середовища. В даному контексті довіра постає не як автоматичний наслідок належності до однієї академічної групи, а як результат накопиченого досвіду чесної, взаємної і стабільної взаємодії, що поступово перетворює формальне об'єднання студентів на реальну спільноту.

З позицій психології впливу важливо також підкреслити, що довіра в студентській групі не є статичною характеристикою, а змінюється залежно від того, які саме сигнали домінують у груповому середовищі. Якщо студенти регулярно стикаються з відповідальною поведінкою, доброзичливою комунікацією, справедливим розподілом обов'язків і підтримкою у складних навчальних ситуаціях, це зміцнює довіру як норму колективного життя. Якщо ж у групі поширюються байдужість, уникання відповідальності, прихована конкуренція, недотримання домовленостей або використання особистої інформації у нечесний спосіб, довіра поступово послаблюється, а її місце займає обережність і психологічне дистанціювання. Отже, механізми психологічного впливу можуть бути як ресурсом формування довіри, так і чинником її деформації.

Особливе значення для студентської групи має принцип соціального підтвердження. У тих випадках, коли кооперація, доброзичливість і взаємодопомога сприймаються як звична поведінка більшості, окремі студенти також частіше включаються в підтримувальну взаємодію. Відтак довіра закріплюється не лише як індивідуальна установка, а як групова норма. Водночас цей самий механізм може працювати у зворотному напрямі, якщо в групі набувають поширення моделі відчуження або егоцентризму. Не менш важливим є і принцип єдності, адже відчуття належності до спільного «Ми» істотно підсилює готовність довіряти. Саме тому академічна група, у якій студенти відчувають не лише формальну присутність, а спільну залученість, демонструє вищий потенціал для формування стійких відносин довіри [3].

До аналізу довіри всередині студентської групи доцільно додати і вимір довіри до викладача, оскільки саме викладач значною мірою задає нормативний і психологічний контекст групової взаємодії. У студентському середовищі викладач сприймається не лише як носій знань, а і як фігура академічного авторитету, від стилю комунікації, послідовності вимог, справедливості оцінювання та поваги до студентської гідності якої залежить загальний рівень безпеки у групі. Якщо викладач демонструє відкритість, передбачуваність, доброзичливість, дотримується єдиних правил для всіх і підтримує атмосферу взаємоповаги, це посилює довіру не лише до нього особисто, а й між самими студентами, оскільки такі умови знижують напруження, послаблюють конкуренцію і сприяють формуванню досвіду чесної взаємодії. Натомість стиль дистанціювання, прояви фаворитизму, непрозорість оцінювання, знецінення думки студентів або суперечливість вимог можуть підірвати як вертикальну довіру до викладача, так і горизонтальну довіру всередині групи.

За Р. Чалдині довіра до викладача безпосередньо пов'язана з принципом авторитету, однак у ситуації аналізу студентської груп, авторитет набуває конструктивного значення лише тоді, коли поєднується з компетентністю, етичністю, послідовністю та визнанням суб'єктності студентів. Саме за таких умов викладач стає не лише джерелом навчального впливу, а й важливим чинником формування стійкого довірчого середовища в академічній групі [3].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що довіра в студентській групі є багатовимірним соціально-психологічним утворенням, у структурі якого поєднуються поведінкова надійність, функціональна кооперація, емоційна безпека і сприйняття групи як доброзичливого середовища. Наведені результати дають змогу стверджувати, що у досліджуваній вибірці найбільш розвиненою є саме функціональна довіра, яка ґрунтується на чесності, відповідальності та дотриманні домовленостей. Водночас міжособистісна довіра, пов'язана з відкритістю та психологічною захищеністю, виявляється менш сформованою і потребує

додаткового зміцнення. Підхід Роберта Чалдіні дозволяє глибше зрозуміти ці особливості, оскільки показує, що довіра виникає там, де у взаємодії стабільно відтворюються послідовність, взаємність, соціальна підтримка, симпатія та відчуття спільності. Саме

тому формування довіри в студентському середовищі слід розглядати як цілеспрямований процес, що потребує підтримки позитивних групових норм, розвитку культури взаємоповаги та створення безпечного простору для співпраці й самовираження.

Список використаних джерел

1. Василюк Н. М. Довіра як підґрунтя толерантності у психолого-педагогічній взаємодії. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 1. С. 114–131.
2. Лашко О. В. Психологічні чинники розвитку довіри до викладача у студентів технічного університету. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Київ. 2021.
3. Cialdini R. B. *Influence, New and Expanded*. New York. Harper Business. 2021.
4. Hiatt M. S., Lowman G. H., Maloni M., Swaim J., Veliyath R. Ability, benevolence, and integrity. The strong link between student trust in their professors and satisfaction. *The International Journal of Management Education*. 2023. Vol. 21. Issue 2. Article 100768.
5. Niedlich S., Kallfaß A., Pohle S., Bormann I. A comprehensive view of trust in education. Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*. 2021. Vol. 9. Issue 1. P. 124–158.
6. Tschannen-Moran M., Hoy W. K. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70. No. 4. P. 547–593.

References

1. Vasylets, N. M. (2012). Dovira yak pidgruntia tolerantnosti u psykholoho-pedahohichnii vzaiemodii [Trust as the basis of tolerance in psychological and pedagogical interaction]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series*, 1, 114–131 [in Ukrainian].
2. Lashko, O. V. (2021). *Psykholohichni chynnyky rozvytku doviry do vykladacha u studentiv tekhnichnoho universytetu* [Psychological factors of developing trust in a teacher among students of a technical university]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Cialdini, R. B. (2021). *Influence, new and expanded*. New York, NY: Harper Business.
4. Hiatt, M. S., Lowman, G. H., Maloni, M., Swaim, J., & Veliyath, R. (2023). Ability, benevolence, and integrity: The strong link between student trust in their professors and satisfaction. *The International Journal of Management Education*, 21(2), Article 100768.
5. Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124–158.
6. Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ» ТА ЇЇ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Шевченко О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
ORCID ID: 0000-0002-5829-2048

Лещенко Т. О.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
ORCID ID: 0000-0003-4682-3734

У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності здобувачів спеціальності «Медична психологія» у процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» та її практичного застосування. Актуальність дослідження визначається зростанням вимог до підготовки медичних психологів, необхідністю забезпечення високого рівня професійної компетентності, інтеграції педагогічних знань у фахову діяльність та розвитку комунікативних, етичних і рефлексивних навичок.

Основну увагу приділено теоретичному обґрунтуванню і експериментальній перевірці ефективності формування професійної компетентності студентів спеціальності «Медична психологія» через застосування дисципліни «Основи педагогіки вищої школи». Дослідження проведено з використанням комплексу методів: аналізу наукової літератури, анкетування, педагогічного спостереження, тестування рівня компетентності та статистичної обробки результатів, зокрема t-критерію Стьюдента і порівняння середніх значень.

Експериментальне дослідження було проведено у 2024–2025 навчальному році й охопило 86 студентів I–II курсів, розподілених на експериментальну ($n = 44$) і контрольну ($n = 42$) групи. Результати засвідчили статистично значуще підвищення рівня професійної компетентності в експериментальній групі порівняно з контрольною ($p < 0,05$). Отримані дані підтверджують ефективність використання активних і практико-орієнтованих методів навчання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Наукова новизна дослідження полягає у вперше проведеній експериментальній перевірці системного застосування педагогічних методів для формування професійної компетентності майбутніх медичних психологів. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для розроблення освітніх програм і методичних рекомендацій у закладах вищої медичної освіти, у практиці викладання педагогічних дисциплін і в наукових дослідженнях проблем професійної підготовки медичних психологів.

Ключові слова: професійна компетентність, медична психологія, педагогіка вищої школи, компетентнісний підхід, професійна підготовка, експериментальне дослідження.

Shevchenko O. M., Leshchenko T. O. Formation of professional competence of students of the specialty «Medical psychology» by means of the discipline «Fundamentals of higher school pedagogy» and its practical application

The article explores the formation of professional competence in students specializing in «Medical Psychology» through the study and practical application of the course «Fundamentals of Higher Education Pedagogy». The relevance of the research is driven by the increasing demands for well-prepared medical psychologists, the need to ensure a high level of professional competence, the integration of pedagogical knowledge into professional practice, and the development of communication, ethical, and reflective skills.

The aim of the study was to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of fostering professional competence in students of the «Medical Psychology» specialty through the implementation

of the «Fundamentals of Higher Education Pedagogy» course. A combination of research methods was employed, including literature analysis, questionnaires, pedagogical observation, competence-level assessment, and statistical analysis using the Student's *t*-test and comparison of mean values.

The study involved 86 fourth-year students, divided into an experimental group ($n = 44$) and a control group ($n = 42$). The results demonstrated a statistically significant improvement in professional competence in the experimental group compared to the control group ($p < 0.05$), confirming the effectiveness of active, practice-oriented teaching approaches.

The scientific novelty of the research lies in the first experimental verification of a systematic pedagogical approach to developing professional competence in future medical psychologists. The practical value of the findings is in their applicability for designing educational programs and methodological recommendations in higher medical education institutions.

Keywords: professional competence, medical psychology, higher education pedagogy, competence-based approach, professional training, experimental study.

Вступ. Трансформація вищої освіти й розвиток охорони здоров'я в умовах воєнного стану в Україні актуалізують потребу якісної підготовки висококваліфікованих медичних психологів як важливих фахівців у міжпрофесійних командах, що забезпечують психологічну допомогу пацієнтам, їхнім сім'ям та іншим медичним працівникам. Якість підготовки медичних психологів у медичних ЗВО залежить від системного розвитку теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для компетентного виконання професійних обов'язків.

Дисципліна «Основи педагогіки вищої школи» сприяє усвідомленню закономірностей освітнього процесу, розвитку педагогічного мислення, рефлексивних умінь і навичок ефективної професійної комунікації. Вона інтегрує знання з педагогіки, психології, методики викладання і практичної діяльності, створюючи міцне підґрунтя для подальшої професіоналізації майбутніх фахівців.

Сучасна практика показує, що випускники ОПП «Медична психологія» часто мають недостатньо розвинену готовність до реальної професійної діяльності, особливо в аспектах емоційної стійкості, комунікативної компетентності та здатності до ефективної взаємодії з пацієнтами й колегами. Окрім того, багато студентів відчувають стрес, тривогу і прояви синдрому емоційного вигорання впродовж навчання, що знижує якість їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності [18, с. 233]. Це свідчить про необхідність упровадження ефективніших педагогічних стратегій у процес формування професійної компетентності.

Актуальність цього дослідження полягає у необхідності систематизувати й обґрунтувати методи й умови ефективного формування професійної компетентності за допомогою засобів педагогіки вищої школи з урахуванням сучасних вимог до якості медичної освіти [5, с. 56].

Мета статті – теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності формування професійної компетентності здобувачів спеціальності «Медична психологія» засобами дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» та її практичного застосування.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати наукові підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- охарактеризувати педагогічний потенціал дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» у підготовці медичних психологів;
- виконати експериментальне дослідження рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти;
- узагальнити результати дослідження і визначити перспективи наукових розвідок.

Проблема формування професійної компетентності фахівців широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців [1; 2; 4; 8; 12; 14]. У сучасних дослідженнях професійна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, навички, цінності та готовність до ефективної професійної діяльності [15, с. 556].

Науковці в галузі педагогіки вищої школи акцентують увагу на компетентнісному під-

ході як провідній методологічній основі підготовки фахівців [1; 11; 12; 13]. У дослідженнях професійної підготовки медичних психологів підкреслюється значення міждисциплінарної інтеграції, формування комунікативної та емоційної компетентностей, а також готовності до роботи в мультидисциплінарних командах. Водночас питання використання дисциплін педагогічного циклу як засобу формування професійної компетентності здобувачів спеціальності «Медична психологія» залишається недостатньо висвітленим.

Аналіз наукових джерел дає змогу дійти висновку про необхідність поглибленого вивчення можливостей дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» як інструменту розвитку професійної компетентності майбутніх медичних психологів з акцентом на практичне застосування здобутих знань.

Педагогіка вищої школи – фундаментальна дисципліна для формування професійної компетентності студентів спеціальності «Медична психологія». Вона забезпечує розвиток комплексу навичок, необхідних для ефективного надання психологічної допомоги й консультування [6, с. 119]. Це не лише теоретичний курс, а й методологічне забезпечення професійного розвитку майбутніх фахівців, який інтегрує сучасні підходи до навчання і виховання з урахуванням специфіки медичної психології.

Педагогіка вищої школи базується на комплексі сучасних теоретичних підходів: компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого й системного. Компетентнісний підхід передбачає формування у студентів комплексу знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які дають їм змогу успішно діяти в різноманітних професійних ситуаціях. Для медичних психологів це особливо важливо, оскільки вони мають бути готові до роботи в умовах невизначеності та необхідності прийняття складних рішень щодо психологічної допомоги пацієнтам [6, с. 120].

Діяльнісний підхід у педагогіці вищої школи акцентує увагу на тому, що навчання маємо організувати як активну діяльність студентів, спрямовану на розв'язання реальних професійних завдань. Цей підхід дає змогу студентам медичної психології опано-

увати практичні навички через залучення до автентичних навчальних ситуацій, які моделюють реальні професійні сценарії [4, с. 60].

Професійна компетентність у медичній психології передбачає розвиток кількох взаємопов'язаних компонентів. По-перше, це теоретичні знання, які охоплюють розуміння психологічних, педагогічних і медичних основ професійної діяльності. По-друге, це практичні вміння й навички, що дають студентам змогу застосовувати теоретичні знання в конкретних ситуаціях надання психологічної допомоги. По-третє, це особистісні якості, такі як емпатія, толерантність, відповідальність і етичність.

Важливо зазначити, що дисципліна «Основи педагогіки вищої школи» створює умови для системного розвитку цих компетентностей за допомогою інноваційних педагогічних технологій, активних методів навчання і спеціально організованої практичної підготовки [16, с. 433].

Педагогіка вищої школи надає студентам медичної психології знання про психолого-педагогічні принципи організації навчання й розвитку, що дає їм змогу краще розуміти процеси навчання й розвитку пацієнтів і консультованих осіб. Це особливо важливо для психологів, які працюють у медичних установах, оскільки вони часто виступають у ролі педагогів, надаючи психоосвітню і реабілітаційну допомогу пацієнтам та членам їхніх родин.

Педагогіка вищої школи для медичних психологів передбачає застосування інноваційних педагогічних стратегій і технологій, які сприяють розвитку критичного мислення, творчості й самостійності студентів. Групові психологічні тренінги як ефективна педагогічна технологія занурюють студентів у психологічну практику, розвивають навички, необхідні для їхньої майбутньої професії, та сприяють формуванню психологічної культури майбутніх фахівців [17].

Проектне навчання як інноваційний підхід до організації освітнього процесу дає студентам змогу виконувати реальні професійні завдання й розвивати навички командної роботи, критичного мислення і творчого розв'язання проблем.

Значення педагогіки вищої школи полягає також у формуванні у студентів розуміння того, що професійна діяльність психолога – це не статична система знань і навичок, а динамічний процес постійного розвитку й адаптації до змінюваних вимог професії та суспільства. За допомогою засобів педагогіки вищої школи студенти навчаються бути гнучкими, адаптивними і готовими до навчання впродовж усього життя [18, с. 230].

Для ефективного формування професійної компетентності студентів медичної психології необхідно застосовувати сучасні педагогічні технології та активні методи навчання. Технологія, збагачена коучингом, демонструє високі результати в розвитку професійної самоідентичності та компетенції студентів. Ця модель інтегрує інтерактивні коучингові семінари, відеозаписані роліві симуляції клієнтських сесій та інші інструменти для посилення рефлексивного навчання.

Отже, дисципліна «Основи педагогіки вищої школи» створює міцне теоретичне і практичне підґрунтя для формування комплексної професійної компетентності здобувачів спеціальності «Медична психологія», готуючи їх до ефективної гуманістичної практичної діяльності у сфері психологічного консультування й допомоги.

Методи і методики дослідження. Дослідження мало емпіричний характер і проводилося у 2024–2025 навчальному році на базі Полтавського державного медичного університету. У ньому взяли участь 86 здобувачів освіти спеціальності «Медична психологія» I–II курсів, які вивчали дисципліну «Основи педагогіки вищої школи».

Залежно від організації навчального процесу було сформовано експериментальну групу (ЕГ, $n = 44$) і контрольну групу (КГ, $n = 42$). Формування груп відбувалося з урахуванням однорідності складу за основними соціально-демографічними і навчальними показниками, що дало змогу мінімізувати вплив сторонніх чинників на результати експерименту. У контрольній групі навчання відбувалося за традиційною методикою, тоді як в експериментальній групі впроваджували активні та практико-орієнтовані методи навчання з акцентом на застосування педагогічних

знань у майбутній професійній діяльності медичних психологів.

Для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності було використано комплекс взаємодоповнюваних методів: анкетування, педагогічне спостереження, аналіз результатів навчальної діяльності, самооцінювання, а також методи математичної статистики.

Рівень професійної компетентності визначали за такими критеріями:

- когнітивний (обсяг і системність професійно-педагогічних знань);
- операційно-діяльнісний (уміння застосовувати знання в практичних і професійних ситуаціях);
- мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості професійної діяльності та навчання);
- рефлексивний (здатність до самоаналізу і професійного саморозвитку).

За сукупністю показників було виокремлено три рівні сформованості професійної компетентності: високий, середній і низький.

Результати. Констатувальний експеримент було проведено з метою визначення первинного рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти і встановлення початкової зіставності експериментальної й контрольної груп перед упровадженням формувального впливу.

Оцінювання виконували відповідно до визначених критеріїв і показників, що охоплювали мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти професійної компетентності.

На підставі отриманих даних було виокремлено три рівні сформованості професійної компетентності: високий, середній і низький. Кількісна й відсоткова обробка результатів дала змогу встановити розподіл здобувачів освіти за кожним рівнем у межах експериментальної та контрольної груп.

Результати констатувального етапу показали, що суттєвих розбіжностей між ЕГ і КГ за рівнями сформованості професійної компетентності не виявлено, що підтверджує початкову зіставність груп. Отримані дані засвідчили наявність значної частки здобувачів освіти із середнім і низьким рівнями сформованості професійної компетентності, що обґрунтовує необхідність подальшого про-

ведення формувального експерименту й упродовження спеціально розробленої педагогічної методики.

Отже, констатувальний експеримент створив надійне емпіричне підґрунтя для подальшого дослідження ефективності педагогічних умов і засобів формування професійної компетентності здобувачів освіти.

Аналіз результатів, поданих у табл. 1, свідчить про загальну однорідність експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 1
Рівні сформованості професійної компетентності здобувачів освіти на констатувальному етапі (%)

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	15,9	16,7
Середній	47,7	45,2
Низький	36,4	38,1

Частка здобувачів освіти з високим рівнем сформованості професійної компетентності в ЕГ становила 15,9%, у КГ – 16,7%. Отримані значення близькі за величиною, що вказує на відсутність суттєвих розбіжностей між групами за цим показником.

Середній рівень був домінуючим у обох групах: 47,7% у експериментальній і 45,2% у контрольній групі. Це свідчить про те, що майже половина здобувачів освіти перебувала на етапі частково сформованої професійної компетентності, що є типовим для початкової стадії дослідження.

Водночас низький рівень сформованості професійної компетентності виявлено у 36,4% здобувачів ЕГ і 38,1% КГ. Наявність значної частки респондентів із низьким рівнем підтверджує актуальність упродовження цілеспрямованих педагогічних впливів, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки.

Отримані результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що рівень сформованості професійної компетентності здобувачів освіти в експериментальній і контрольній групах є переважно середнім і низьким, а суттєвих статистично значущих розбіжностей між групами не виявлено, що

свідчило про недостатню інтеграцію педагогічних знань у професійну підготовку медичних психологів. Також це підтвердило їх початкову зіставність і забезпечило об'єктивні умови для подальшого експериментального дослідження.

Виявлені особливості розподілу рівнів професійної компетентності свідчать про наявність педагогічної проблеми, що полягає у недостатньому рівні сформованості окремих компонентів професійної компетентності та потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Саме це зумовило необхідність розроблення й упродовження спеціально організованої системи педагогічних умов і методичних заходів, спрямованих на його підвищення.

У зв'язку із цим на наступному, формувальному, етапі експерименту було передбачено впровадження експериментальної методики формування професійної компетентності здобувачів освіти, яка реалізовувалася виключно в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі освітній процес відбувався за традиційною моделлю навчання.

Ефективність формувального етапу експерименту забезпечувалася реалізацією сукупності взаємопов'язаних педагогічних умов, спрямованих на комплексний розвиток професійної компетентності здобувачів освіти, таких як:

- інтеграція традиційних і цифрових засобів навчання в освітній процес, що забезпечувало поєднання аудиторної та самостійної роботи, візуалізацію навчального матеріалу й підвищення доступності навчального контенту;
- активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти за допомогою інтерактивних методів навчання (проблемне навчання, кейс-метод, дискусії, аналіз професійних ситуацій), що сприяло розвитку критичного мислення й усвідомленого засвоєння знань;
- посилення практичної спрямованості навчання через виконання практико-орієнтованих завдань, моделювання професійних ситуацій;
- формування мотивації до професійного саморозвитку й самостійного навчання, що реалізовувалося шляхом стимулювання навчальної автономії, рефлексії власних результатів і відповідальності за професійне зростання;

– систематичний педагогічний моніторинг і корекція навчального процесу, що передбачали поточне оцінювання рівня сформованості професійної компетентності та адаптацію методичних підходів відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти.

Експериментальну методику на формувальному етапі впроваджували поступово.

Підготовчий етап передбачав організацію освітнього процесу відповідно до цілей експерименту. На цьому етапі було здійснено добір і структурування навчального матеріалу, підготовку цифрових освітніх ресурсів, розроблення практико-орієнтованих завдань та інструктаж здобувачів освіти щодо особливостей навчальної діяльності в умовах експерименту.

Основний етап був спрямований на безпосередню реалізацію експериментальної методики й активне впровадження визначених педагогічних умов у навчальний процес експериментальної групи. У межах цього етапу застосовували інтерактивні й цифрові методи навчання, відбувалися моделювання професійних ситуацій, виконання практичних завдань, а також організували самостійну роботу здобувачів освіти з використанням цифрових ресурсів.

Підсумковий етап був орієнтований на узагальнення результатів формувального впливу й підготовку до контрольного етапу експерименту. На цьому етапі здійснювалися рефлексія навчальної діяльності здобувачів освіти, систематизація знань і вмінь, а також оцінювання готовності здобувачів освіти до подальшого професійного зростання.

Контрольний етап педагогічного експерименту було проведено з метою перевірки ефективності впровадженої експериментальної методики формування професійної компетентності здобувачів освіти й визначення динаміки її рівнів у експериментальній і контрольній групах. На цьому етапі було виконано повторну діагностику рівнів сформованості професійної компетентності здобувачів освіти з використанням тих самих критеріїв, показників і діагностичних методик, як і на констатувальному етапі. Це забезпечило коректність порівняння результатів і можливість об'єктивної оцінки змін, які відбулися внаслідок формувального впливу.

В експериментальній групі оцінювання проводили після завершення реалізації експериментальної методики, тоді як у контрольній групі освітній процес упродовж усього періоду дослідження відбувався за традиційною моделлю навчання. Отримані результати було піддано кількісному й якісному аналізу з подальшим порівнянням рівнів сформованості професійної компетентності на початку та наприкінці експерименту.

Контрольний етап дав змогу встановити ступінь результативності експериментальної методики, виявити позитивну динаміку сформованості професійної компетентності здобувачів освіти і підтвердити доцільність упровадження визначених педагогічних умов в освітній процес.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності здобувачів освіти експериментальної групи.

Зокрема, після завершення формувального етапу в експериментальній групі спостерігали збільшення частки здобувачів освіти з високим рівнем професійної компетентності та відповідне зменшення кількості осіб із низьким рівнем. Це свідчить про ефективність упроваджених педагогічних умов і цілеспрямований вплив експериментальної методики на всі структурні компоненти професійної компетентності.

Водночас у контрольній групі зміни показників мали незначний або несистемний характер, що може бути пояснено впливом традиційного освітнього процесу без спеціально організованого педагогічного впливу.

Отже, зіставлення результатів до і після експерименту підтверджує, що позитивні зрушення у сформованості професійної компетентності стали наслідком реалізації експериментальної методики, а не випадкових або зовнішніх чинників.

Рівні сформованості:

високий – стійка мотивація, глибокі знання, упевнене застосування в практичній діяльності;

середній – достатній рівень знань і вмінь, часткова самостійність, потреба в педагогічній підтримці;

Таблиця 2

Критерії, показники і рівні сформованості професійної компетентності здобувачів освіти

Критерій	Показники
Мотиваційний	– усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності; – позитивне ставлення до навчання і професійного саморозвитку; – прагнення до підвищення власного професійного рівня
Когнітивний	– рівень засвоєння теоретичних знань із фахових дисциплін; – здатність до аналізу, узагальнення і систематизації навчального матеріалу; – володіння професійною термінологією
Діяльнісний	– уміння застосовувати знання в практичних ситуаціях; – сформованість професійних умінь і навичок; – здатність до самостійного виконання практичних завдань

низький – фрагментарні знання, низька мотивація, труднощі в практичному застосуванні.

Підсумкове діагностування засвідчило позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності, особливо в експериментальній групі.

Таблиця 3

Рівні сформованості професійної компетентності здобувачів освіти після формувального етапу (%)

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	38,6	21,4
Середній	45,5	47,6
Низький	15,9	31,0

Порівняльний аналіз результатів до і після експерименту свідчить про істотне зростання кількості здобувачів із високим рівнем професійної компетентності в експериментальній групі та відповідне зменшення низького рівня.

Для перевірки статистичної значущості отриманих результатів було застосовано критерій χ^2 Пірсона, який підтвердив наявність статистично значущих розбіжностей між показниками контрольної та експериментальної груп після завершення формувального етапу ($p < 0,05$), що засвідчує ефективність упроваджених педагогічних засобів.

Отже, результати експериментального дослідження доводять доцільність використання дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх медичних психологів.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважання середнього

й низького рівнів сформованості професійної компетентності в більшості здобувачів освіти. Це підтвердило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки вищої школи».

На формувальному етапі було зафіксовано позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями. Зокрема, спостерігали підвищення рівня усвідомлення значущості педагогічних знань для майбутньої професійної діяльності, розвиток навичок професійної комунікації та здатності до рефлексії власного досвіду.

Порівняльний аналіз результатів до і після експерименту засвідчив статистично значуще зростання показників високого рівня сформованості професійної компетентності, що підтверджує ефективність вибраних педагогічних засобів.

Висновки. За результатами дослідження встановлено, що дисципліна «Основи педагогіки вищої школи» має потужний дидактичний потенціал для формування професійної компетентності здобувачів освіти спеціальності «Медична психологія». Її цілеспрямоване і методично обґрунтоване використання в освітньому процесі сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців, забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також підвищує рівень готовності здобувачів освіти до здійснення професійної діяльності в галузі медичної психології.

Отримані результати мають практичну значущість і можуть бути використані під час розроблення освітніх програм, робочих навчальних планів і методичних матеріалів

для підготовки фахівців у галузі медичної психології. Застосування комплексу методів і прийомів педагогіки вищої школи в навчальному процесі дає змогу підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх медичних психологів і забезпечити цілеспрямоване формування їхньої професійної компетентності.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше експериментально перевірено ефективність застосування активних методів навчання дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» для формування професійної компетентності студентів спеціальності

«Медична психологія». За результатами педагогічного експерименту виявлено статистично значущу позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності здобувачів освіти до і після впровадження розроблених педагогічних заходів.

Перспективу наукових розвідок убачаємо в розробленні та впровадженні міждисциплінарних освітніх моделей, орієнтованих на комплексне формування професійної компетентності майбутніх медичних психологів з урахуванням сучасних вимог медичної та психолого-педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Балабанова К., Шевченко, О., Блохіна І. Роль цифрових технологій у формуванні мотивації до навчання в сучасній психології освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 4(50). С. 1217–1231. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1217-1231
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Освіта, 2020. 312 с.
3. Губарь О., Гриньова М. Формування навичок взаємодії студентів педагогічних закладів у контексті вивчення освітнього компоненту «Основи інклюзивної освіти». *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. № 35. С. 58–65. DOI: 10.33989/2075-146x.2025.35.330979
4. Денисовець Т., Денисовець І., & Хоменко П. Розвиток критичного мислення і рефлексії як засобу профілактики емоційного вигорання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*. 2025. № 18. С. 55–64. DOI: 10.33989/2519-8254.2025.18.347629
5. Козирод О. Теоретико-методичні аспекти навчання магістрів педагогіки і психології вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 33. С. 117–122. DOI: 10.33989/2075-146x.2024.33.310008
6. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців вищої школи. Київ : *Педагогічна думка*, 2022. 256 с.
7. Ягупов В. В. Професійна підготовка фахівців у системі вищої освіти. Київ : Либідь, 2020. 560 с.
8. Biggs J., Tang C. *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education (UK), 2022, 440 с.
9. Dubinskyi S., Prusak P., Pashchenko V., Sukhoversha M., Kastornyk, I. A Technology-Enhanced Coaching Model for Professional Readiness in Psychology Education. *Journal of Educational Technology and Learning Creativity*, 2025. P. 243–255. DOI: 10.37251/jetlc.v3i2.2354
10. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 2020. Vol. 323, № 2. P. 226–235. DOI: 10.1001/jama.2020.323
11. Harden R. M. Outcome-based education: The future is today. *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, № 6. P. 555–559. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1445008
12. Innovative approaches to the implementation of inclusive education in higher education institutions of Ukraine / I. Dmytriieva, T. Dovhaliuk, A. Sobchuk, O. Shevchenko, O. Biliuk. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025. № 4. P. 431–444. DOI: 10.56294/mw2025444
13. Zheng J. Research on the Reform of Mental Health Education and Teaching to Enhance the Professional Identity of Teacher Training Students in Higher Education Institutions, *Education Insights*, Nov. 2025. P. 229–241. DOI: 10.70088/mawnas23

References

1. Balabanova, K., Shevchenko, O. & Blokhina, I. (2025). The role of digital technologies in the formation of motivation for learning in modern educational psychology. *Prospects and innovations of science (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine, 4 (50)*, 1217–1231 [in Ukrainian].
2. Bech, I. D. (2019). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti* [Competency-based approach in modern education]. Kyiv: *Osvita* [in Ukrainian].
3. Hubar, O., Grynova, M. (2025). *Formuvannya navychok vzaiemodii studentiv pedahohichnykh zakladiv u konteksti vyychennia osvitnoho komponentu "Osnovy inkliuzyvnoi osvity"*. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Formation

- of interaction skills of students of pedagogical institutions in the context of studying the educational component fundamentals of inclusive education]. The sources of pedagogical skills [in Ukrainian].
4. Denysovets, T., Denysovets, I. & Khomenko, P. (2025). Formuvannia navychok vzaiemodii studentiv pedahohichnykh zakladiv u konteksti vyvchennia osvithnoho komponentu “Osnovy inkluzyvnoi osvity” [Development of critical thinking and reflection as a means of preventing emotional burnout of future specialists in higher education institutions of Ukraine], *Vytoky pedahohichnoi maisternosti=Ukrainian Professional Education* [in Ukrainian].
 5. Kozyrod, O. (2024). Teoretyko-metodychni aspekty navchannia mahistriv pedahohiky i psykholohii vyshchoi shkoly [Theoretical and methodological aspects of teaching masters students in pedagogy and psychology of higher education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [in Ukrainian].
 6. Savchenko O. Ya. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv vyshchoi shkoly [Competency-based approach in the training of higher education specialists]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
 7. Yagupov V. V. (2020). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Professional training of specialists in the higher education system]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
 8. Biggs, J., & Tang, C. (2019). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.
 9. Dubinskyi, S., Prusak, P., Pashchenko, V., Sukhovsha, M. and Kastornykh, I. (2025). A Technology-Enhanced Coaching Model for Professional Readiness in Psychology Education. *Journal of Educational Technology and Learning Creativity*. DOI: 10.37251/jetlc.v3i2.2354
 10. Epstein, R. M., Hunder, E. M. (2020). Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 2020. Vol. 323, № 2. P. 226–235. DOI: 10.1001/jama.2020.323
 11. Harden R. M. Outcome-based education: The future is today (2020). *Medical Teacher*. Vol. 42, № 6. P. 555–559. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1445008
 12. Innovative approaches to the implementation of inclusive education in higher education institutions of Ukraine / I. Dmytriieva, T. Dovhaliuk, A. Sobchuk, O. Shevchenko, O. Biliuk. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025. № 4. 444. DOI: 10.56294/mw2025444
 13. Zheng, J. (2025). Research on the Reform of Mental Health Education and Teaching to Enhance the Professional Identity of Teacher Training Students in Higher Education Institutions. *Education Insights*, 2(11), 229–241. DOI: 10.70088/mawnas23

Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ПРОЯВУ АНТИКРИХКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

Шиліна А. А.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціології та психології ННІ № 5
Харківського національного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0001-7377-0776

Статтю присвячено дослідженню посттравматичного зростання поліцейських у контексті концепції антикрихкості як здатності особистості не лише зберігати функціональну стійкість в умовах стресу, а й розвиватися під впливом травматичного досвіду. Актуальність роботи зумовлена здійсненням професійної діяльності поліцейськими в умовах воєнного стану та підвищеного ризику, що актуалізує потребу вивчення ресурсних механізмів позитивної психологічної трансформації. Метою дослідження стало емпіричне вивчення особливостей посттравматичного зростання як індикатора антикрихкості поліцейських та визначення впливу соціально-професійних чинників на його вираженість. У дослідженні взяли участь 128 поліцейських різних підрозділів Національної поліції України. Для оцінювання посттравматичного зростання використано опитувальник PTGI-X.

Установлено наявність проявів посттравматичного зростання різної інтенсивності у значній частині респондентів. Найбільш виражені зміни зафіксовано у сфері міжособистісних взаємин, відчуття особистісної сили та відкриття нових можливостей. Виявлено статистично значущі відмінності у рівні посттравматичного зростання залежно від досвіду роботи в екстремальних умовах, віку та стажу служби: вищі показники характерні для поліцейських із більшим професійним та життєвим досвідом. Вплив сімейних чинників має тенденційний характер. Зроблено висновок, що посттравматичне зростання виступає важливим психологічним механізмом антикрихкості поліцейських, забезпечуючи трансформацію стресового досвіду у ресурс особистісного та професійного розвитку. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення програм психологічного супроводу та формування антикрихких характеристик особистості в системі професійної підготовки поліцейських.

Ключові слова: антикрихкість, посттравматичне зростання, поліцейські, професійна діяльність, екстремальні умови, психологічні ресурси, особистісна трансформація, професійний досвід.

Shylina A. A. Empirical study of posttraumatic growth as a manifestation of police officers' antifragility

The article is devoted to the study of posttraumatic growth among police officers within the framework of the concept of antifragility, understood as the individual's ability not only to maintain functional stability under stress but also to develop through traumatic experience. The relevance of the study is обусловлена police officers' professional activity under martial law and conditions of increased risk, which highlights the need to examine resource-based mechanisms of positive psychological transformation. The aim of the study was to empirically investigate the features of posttraumatic growth as an indicator of police officers' antifragility and to determine the influence of socio-professional factors on its expression. The sample consisted of 128 police officers from various units of the National Police of Ukraine. The Posttraumatic Growth Inventory – Expanded (PTGI-X) was used to assess posttraumatic growth.

The findings revealed manifestations of posttraumatic growth of varying intensity in a substantial proportion of respondents. The most pronounced changes were observed in the domains of interpersonal relationships, sense of personal strength, and recognition of new opportunities. Statistically significant differences in posttraumatic growth were identified depending on experience in extreme conditions, age, and length of service, with higher levels characteristic of officers possessing greater professional and life experience. The influence of family factors showed a tendency but did not reach statistical significance. It is concluded that posttraumatic growth serves as an important psychological mechanism of police officers' antifragility, facilitating the transformation of stressful experience into a resource for personal and professional development. The results may be applied in designing psychological support programs and in fostering antifragile characteristics within the system of professional training for police officers.

Keywords: antifragility, posttraumatic growth, police officers, professional activity, extreme conditions, psychological resources, personal transformation, professional experience.

Вступ. Професійна діяльність поліцейських в умовах воєнного стану пов'язана із систематичним впливом інтенсивних стресових та потенційно травматичних чинників, що традиційно розглядаються крізь призму ризиків психологічної дезадаптації, професійного вигорання та посттравматичних розладів. Водночас сучасні підходи до вивчення психічної адаптації акцентують увагу не лише на негативних наслідках травматичного досвіду, а й на можливостях позитивної особистісної трансформації. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження посттравматичного зростання як психологічного механізму, що може відображати здатність особистості до антикрихкого розвитку, тобто не просто збереження стабільності, а посилення внутрішніх ресурсів під впливом стресу. Незважаючи на зростання наукового інтересу до феномену посттравматичного зростання, питання його проявів та детермінант у професійній групі поліцейських залишається недостатньо розробленим, особливо в умовах тривалого воєнного навантаження. Це зумовлює необхідність емпіричного вивчення особливостей посттравматичного зростання як індикатора антикрихкості особистості поліцейського.

Феномен посттравматичного зростання у сучасній психології розглядається як якісна трансформація особистості, що виникає унаслідок переживання глибоких кризових або травматичних подій і супроводжується переосмисленням життєвих цінностей, зміцненням внутрішніх ресурсів та розширенням екзистенційної перспективи. Концептуальні засади цього підходу були сформульовані Р. Тедеші та Л. Келгуном, які визначили посттравматичне зростання як процес когнітивної реконструкції життєвого досвіду, що призводить до позитивних змін у сферах міжособистісних стосунків, особистісної сили, нових можливостей, духовності та цінності життя [11]. Подальша ревізія інструментарію оцінювання цього феномену (PTGI-X) інтегрувала екзистенційні та духовні виміри, підкреслюючи багатовимірність процесу зростання [12].

У вітчизняному науковому дискурсі проблема посттравматичного зростання активно розробляється у контексті воєнного досвіду.

Теоретичний аналіз детермінант постдосвідного зростання, здійснений В. Олійником, акцентує на ролі смислотворчих процесів, рефлексії та особистісних ресурсів у трансформації травматичного досвіду [3]. Дослідження О. Кокуна та співавт. демонструє, що інтенсивність бойового досвіду пов'язана з варіативністю проявів зростання, що дає змогу розглядати травматичний вплив не лише як чинник ризику, а й як потенційний каталізатор розвитку за наявності відповідних внутрішніх та соціальних ресурсів [1]. У цьому контексті Л. Музичко підкреслює взаємозв'язок резильєнтності та посттравматичного зростання, указуючи на їх відмінність: якщо резильєнтність забезпечує збереження функціонування, то зростання відображає якісну зміну особистості [2]. Аналогічну ресурсну перспективу розкривають О. Прокоф'єва та співавт., аналізуючи реабілітаційні можливості комбатантів і демобілізованих військовослужбовців, де зростання виступає результатом інтеграції досвіду у нову систему життєвих смислів [10].

Перенесення цієї проблематики у сферу професійної діяльності поліцейських актуалізує дослідження антикрихкості як здатності системи посилюватися під впливом стресу. У сучасних дослідженнях антикрихкість поліцейських розглядається крізь призму толерантності до невизначеності, що виступає когнітивною основою адаптивного реагування в умовах ризику [6]. В інших роботах цей феномен пов'язується з готовністю до інноваційної діяльності [7] та самоспівчуттям як внутрішнім ресурсом психологічної регуляції [8], що підкреслює значення особистісних характеристик у трансформації професійного стресу. Комунікативна толерантність, зокрема у різні вікові періоди, також розглядається як показник антикрихкого функціонування [9], що корелює з висновками Я. Пономаренко та Н. Греси щодо когнітивно-особистісних передумов професійного спілкування поліцейських [4]. Водночас мотиваційні аспекти професійної діяльності з урахуванням гендерних відмінностей можуть виступати додатковими чинниками індивідуальної варіативності адаптаційних стратегій [5]. Таким чином, сучасні дослідження демонструють концепту-

альний перехід від моделі «травма – дезадаптація» до моделі «травма – ресурс розвитку», у якій посттравматичне зростання інтегрується з феноменом антикрихкості.

Отже, теоретичний аналіз дає змогу розглядати посттравматичне зростання як складний багатовимірний процес, що опосередковується особистісними, когнітивними та соціально-професійними чинниками, а в умовах діяльності поліцейських виступає психологічним механізмом формування антикрихкості в екстремальному професійному середовищі.

Методи та методики дослідження. У дослідженні взяли участь 128 поліцейських різних підрозділів Національної поліції України. За гендерною ознакою вибірка була представлена чоловіками – 96 осіб (75,0%) та жінками – 32 особи (25,0%). Віковий розподіл респондентів охоплював різні періоди дорослості: 18–25 років – 18 осіб (14,1%), 26–35 років – 46 осіб (35,9%), 36–45 років – 38 осіб (29,7%), 46–55 років – 20 осіб (15,6%), 56–65 років – 6 осіб (4,7%), що забезпечило представлення різних етапів професійного становлення. Стаж служби варіювався від 1 до 25 років. Досвід роботи в умовах підвищеного професійного ризику (екстремальні та бойові умови) мали 78 поліцейських (60,9%), тоді як 50 осіб (39,1%) такого досвіду не мали. За сімейним статусом респонденти були розподілені так: 72 поліцейських (56,3%) мають дітей, 56 осіб (43,7%) дітей не мають. Такий розподіл дав змогу проаналізувати можливий вплив батьківства як соціально-демографічного чинника на показники посттравматичного зростання. Для оцінювання рівня посттравматичного зростання було використано опитувальник PTGI-X, що дає змогу визначити позитивні зміни у сферах міжособистісної взаємодії, усвідомлення нових можливостей, відчуття особистісної сили, духовних трансформацій та переоцінки цінності життя. Обробка емпіричних даних здійснювалася із застосуванням методів описової статистики (обчислення середніх значень та стандартних відхилень). Застосовувався кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (ρ). Оскільки розподіл досліджуваних показників відхилявся від нормального, для перевірки статистичних гіпотез

щодо впливу соціально-професійних змінних (вік, стаж служби, наявність досвіду роботи в екстремальних умовах, наявність дітей) застосовувалися непараметричні критерії: U-критерій Манна – Вітні (для порівняння двох незалежних груп) та H-критерій Краскела – Уолліса (для порівняння більше ніж двох груп). Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p \leq 0,05$.

Метою емпіричного дослідження стало вивчення особливостей посттравматичного зростання поліцейських у контексті концепції антикрихкості як здатності особистості не лише відновлюватися після впливу травматичних подій, а й розвиватися завдяки ним.

Результати. У табл. 1 наведено результати описової статистики показників посттравматичного зростання.

Таблиця 1

**Описова статистика
посттравматичного зростання**

Шкала	M	SD
Ставлення до інших	18,77	8,37
Нові можливості	13,63	5,12
Сила особистості	13,40	4,86
Духовні зміни	5,37	2,11
Цінність життя	8,07	2,94
ПТЗ (загальний)	59,23	22,98

Отримані результати свідчать про наявність у поліцейських проявів посттравматичного зростання різної інтенсивності як складника їхньої антикрихкої адаптації. Найвищі середні значення зафіксовано за шкалою «Ставлення до інших», що може відображати посилення значущості міжособистісної підтримки, професійної солідарності та емпатії в умовах екстремального професійного середовища. У межах концепції антикрихкості це може розглядатися як формування більш глибоких соціальних зв'язків у відповідь на стрес. Достатньо високі показники за шкалами «Нові можливості» та «Сила особистості» свідчать про розвиток внутрішнього відчуття компетентності, професійної зрілості та впевненості у власних ресурсах. Це узгоджується з уявленням про антикрихкість як здатність системи посилюватися під

впливом напруження. Відносно нижчі показники за шкалою «Духовні зміни» можуть пояснюватися індивідуальними особливостями ціннісно-сміслової сфери поліцейських, орієнтованістю на практичні аспекти діяльності та специфікою професійної соціалізації. Водночас загальний рівень посттравматичного зростання вказує на наявність позитивних психологічних трансформацій у значної частини респондентів.

Подальший аналіз було спрямовано на вивчення соціально-демографічних та професійних чинників, що можуть виступати факторами антикрихітного розвитку. Зокрема, проаналізовано зв'язок посттравматичного зростання з наявністю досвіду виконання завдань в умовах підвищеного ризику (табл. 2).

Таблиця 2

Показники посттравматичного зростання залежно від наявності досвіду роботи в бойових (екстремальних) умовах

Досвід	M	SD	U	p
Є	65,8	21,4	39,0	0,018
Немає	48,1	20,2	--	-

Результати засвідчують статистично значущо вищий рівень посттравматичного зростання у поліцейських, які мають досвід участі у бойових або екстремальних професійних ситуаціях. Це дає змогу припустити, що інтенсивний стресовий досвід за наявності відповідних внутрішніх і зовнішніх ресурсів може виступати каталізатором антикрихітної трансформації: переосмислення цінностей, зміцнення особистісної сили та формування нових професійних смислів. Було також досліджено можливий зв'язок посттравматичного зростання з наявністю дітей (табл. 3).

Таблиця 3

Показники посттравматичного зростання залежно від наявності дітей

Діти	M	SD	U	p
Є	63,4	22,0	58,5	0,091
Немає	55,7	23,1	-	-

Отримані результати демонструють тенденцію до вищих показників посттравматич-

ного зростання у поліцейських, які мають дітей, однак статистично значущих відмінностей не виявлено. Така тенденція може свідчити про потенційну роль сімейної відповідальності як смислотворчого чинника, що посилює рефлексивну інтеграцію травматичного досвіду. Водночас цей вплив потребує подальшої емпіричної перевірки. Особливу увагу приділено аналізу вікових відмінностей у рівні посттравматичного зростання (табл. 4).

Таблиця 4

Показники посттравматичного зростання залежно від віку поліцейських

Вікова група	M	SD
18–25	46,3	18–25
26–35	56,9	26–35
36–45	67,4	36–45
46+	63,1	46+

Аналіз із використанням Н-критерію Краскела – Уолліса виявив статистично значущі відмінності між віковими групами ($H = 8,02$; $p = 0,044$). Простежується тенденція до зростання показників посттравматичного зростання з віком, що може бути пов'язано з накопиченням життєвого та професійного досвіду, більш розвиненою здатністю до психологічної рефлексії та інтеграції травматичних подій у цілісну життєву історію. У контексті антикрихітності це може відображати поступове формування більш стійких адаптаційних стратегій.

Аналогічна тенденція спостерігається щодо стажу служби (табл. 5).

Таблиця 5

Показники посттравматичного зростання залежно від стажу служби

Стаж	M
До 3 років	49,2
3–10 років	57,8
Понад 10 років	68,6

Аналіз із використанням Н-критерію Краскела – Уолліса виявив статистично значущі відмінності у рівні посттравматичного зростання залежно від тривалості професійної

діяльності ($H = 8,47$; $p = 0,037$). Зі збільшенням стажу служби відзначається підвищення показників посттравматичного зростання, що може свідчити про кумулятивний ефект досвіду подолання екстремальних ситуацій та поступове формування антикрихких характеристик особистості – здатності трансформувати професійне напруження у ресурс розвитку.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчують, що посттравматичне зростання є характерним психологічним феноменом для значної частини поліцейських, які здійснюють професійну діяльність в умовах воєнного стану та підвищеного ризику. Виявлені показники свідчать не лише про наявність позитивних змін після переживання стресових і потенційно травматичних подій, а й про функціонування механізмів антикрихкої адаптації, коли вплив напруження стає чинником внутрішнього зміцнення та розвитку.

Найбільш виражені зміни зафіксовано у сфері міжособистісних взаємин. Підвищення значущості підтримки, професійної солідарності та емпатії можна інтерпретувати як один із базових соціально-психологічних механізмів антикрихкості, оскільки саме якість міжособистісних зв'язків виступає ресурсом переробки травматичного досвіду. Таким чином, стресові події не лише не руйнують соціальні зв'язки, а й в окремих випадках сприяють їх поглибленню. Достатньо високі показники за шкалами «Нові можливості» та «Сила особистості» свідчать про формування відчуття внутрішньої компетентності, професійної зрілості та здатності ефективно долати труднощі. У контексті концепції антикрихкості це можна розглядати як перехід від реактивної адаптації до проактивного розвитку, коли пережитий досвід інтегрується в систему особистісних смислів і трансформується у внутрішній ресурс.

Установлено, що інтенсивність посттравматичного зростання пов'язана з професійним і життєвим досвідом. Поліцейські, які мають досвід участі в бойових або екстремальних ситуаціях, демонструють статистично значущо вищі показники ПТЗ. Це дає підстави припустити, що саме інтенсивність і значу-

щість пережитого досвіду за наявності внутрішніх ресурсів та професійної підтримки можуть виступати каталізатором антикрихкої трансформації.

Вікові відмінності та залежність рівня посттравматичного зростання від стажу професійної діяльності підтверджують кумулятивний характер антикрихкого розвитку. Зі збільшенням віку та тривалості служби зростає здатність до рефлексивної інтеграції складних подій, розширюється життєва перспектива та посилюється смислотворчий компонент професійної діяльності.

Отже, антикрихкість поліцейських формується поступово, у процесі накопичення досвіду подолання екстремальних ситуацій. Водночас сімейні чинники (зокрема, наявність дітей) демонструють тенденційний, але статистично не підтверджений вплив на рівень посттравматичного зростання. Це може свідчити про потенційну роль відповідальності та сімейних цінностей як смислотворчих ресурсів, однак потребує подальшого емпіричного уточнення.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що посттравматичне зростання виступає одним із ключових індикаторів антикрихкості особистості поліцейського. Воно проявляється у зміцненні системи цінностей, посиленні особистісної сили, розширенні соціальних зв'язків і формуванні нових життєво-професійних смислів. Пережитий стресовий досвід у цьому разі не лише не призводить до руйнування особистісної структури, а за певних умов стає джерелом розвитку. Таким чином, концепція антикрихкості дає змогу розглядати посттравматичне зростання не як випадковий позитивний наслідок травми, а як закономірний результат взаємодії екстремального професійного середовища з індивідуальними ресурсами, соціальною підтримкою та накопиченим професійним досвідом.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленому вивченні психологічних механізмів формування антикрихкості поліцейських, зокрема ролі особистісних ресурсів, смислотворчих процесів та соціальної підтримки у динаміці посттравматичного зростання.

Список використаних джерел

1. Кокур О., Лозінська Н., Пішко І., Олійник В. Особливості посттравматичного зростання військовослужбовців із різним бойовим досвідом. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. Вип. 87(5). С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-87-5-80-89>
2. Музичко Л. Резильєнтність і посттравматичне зростання особистості внаслідок стресу. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 3. С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-7>
3. Олійник В. Основні детермінанти постдосвідного зростання військовослужбовців – учасників бойових дій: теоретичний аналіз. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Т. 75. № 5. С. 102–110. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-102-110>
4. Греса Н. В., Пономаренко Я. С., Шиліна А. А. Особистісно-когнітивні передумови формування професійного спілкування поліцейських у різні періоди дорослості. *Вісник МЕНУ ім. Степана Дем'янука*. 2025. № 4. С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-12>
5. Швець Д. В., Пономаренко Я. С. Гендерні відмінності мотивації поліцейських та їхні імплікації для професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2025. № 2. С. 181–185. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.32>
6. Шиліна А. А. Антикрихкість поліцейських у контексті толерантності до невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2025. Т. 36(75). № 5. С. 144–149. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.5/22>
7. Шиліна А. А. Готовність до інноваційної діяльності як маркер антикрихкості працівників поліції. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 3(68). С. 134–139 DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.3.19>
8. Шиліна А. А. Самоспівчуття як особистісний ресурс антикрихкості поліцейських. *Габітус*. 2025. Вип. 78. Т. 2. С. 154–157 DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.29>
9. Шиліна А. А., Греса Н. В., Пономаренко Я. С. Комунікативна толерантність поліцейських різного віку у контексті антикрихкості. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. С. 235–240. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.39>
10. Prokofieva O., Koshova I., Shevchuk V. Posttraumatic growth and rehabilitative resources of the combatants and demobilized servicemen. *Environment and Social Psychology*. 2024. Vol. 9. Issue 6. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.54517/esp.v9i6.2359>
11. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15. P. 1–18. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
12. Tedeschi R. G., Cann A., Taku K., Senol-Durak E., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: A Revision Integrating Existential and Spiritual Change. *Journal of Traumatic Stress*. 2017. № 30. P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.22155>

References

1. Kokun, O., Lozinska, N., Pishko, I., & Oliinyk, V. (2025). Osoblyvosti posttraumatychnoho zrostantia viiskovosluzhbovtziv z riznym boiovym dosvidom [Features of posttraumatic growth of servicemen with different combat experience]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, 87(5), 80–89. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-87-5-80-89> [in Ukrainian].
2. Muzychko, L. (2024). Rezylientnist i posttraumatyчне zrostantia osobystosti vnaslidok stresu [Resilience and posttraumatic growth of personality as a result of stress]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psykholohii*, 3, 44–49. <https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-7> [in Ukrainian].
3. Oliinyk, V. (2023). Osnovni determinanty postdosvidnoho zrostantia viiskovosluzhbovtziv – uchasykiv boiovykh dii: teoretychnyi analiz [Main determinants of post-experience growth of servicemen – combatants: Theoretical analysis]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, 75(5), 102–110. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-102-110> [in Ukrainian].
4. Hresa, N. V., Ponomarenko, Ya. S., & Shylina, A. A. (2025). Osobystisno-kohnityvni peredumovy formuvannia profesiinoho spilkuvannia politseyskykh u rizni periody doroslости [Personal and cognitive prerequisites for the formation of professional communication of police officers in different periods of adulthood]. *Visnyk MЕНU imeni Stepana Demianchuka*, 4, 85–92. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-12> [in Ukrainian].
5. Shvets, D. V., & Ponomarenko, Ya. S. (2025). Henderni vidminnosti motyvatsii politseyskykh ta yikhni implikatsii dlia profesiinoi diialnosti [Gender differences in police officers' motivation and their implications for professional activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 2, 181–185. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.32> [in Ukrainian].

6. Shylina, A. A. (2025). Antykrykhkist politseiskykh u konteksti tolerantnosti do nevyznachenosti [Antifragility of police officers in the context of tolerance to uncertainty]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia*, 36(75)(5), 144–149. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.5/22> [in Ukrainian].
7. Shylina, A. A. (2025). Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti yak marker antykrykhkosti pratsivnykiv politsii [Readiness for innovative activity as a marker of police officers' antifragility]. *Naukovi pratsi Mizhreionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*, 3(68), 134–139. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.3.19> [in Ukrainian].
8. Shylina, A. A. (2025). Samospiivchuttia yak osobystisnyi resurs antykrykhkosti politseiskykh [Self-compassion as a personal resource of police officers' antifragility]. *Habitus*, 78(2), 154–157. <https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.29> [in Ukrainian].
9. Shylina, A. A., Hresa, N. V., & Ponomarenko, Ya. S. (2025). Komunikatyvna tolerantnist politseiskykh riznoho viku u konteksti antykrykhkosti [Communicative tolerance of police officers of different ages in the context of antifragility]. *Mentalne zdorovia*, 4, 235–240. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.39> [in Ukrainian].
10. Prokofieva, O., Koshova, I., & Shevchuk, V. (2024). Posttraumatic growth and rehabilitative resources of the combatants and demobilized servicemen. *Environment and Social Psychology*, 9(6), 1–14. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i6.2359>
11. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–18. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
12. Tedeschi, R. G., Cann, A., Taku, K., Senol-Durak, E., & Calhoun, L. G. (2017). The Posttraumatic Growth Inventory: A revision integrating existential and spiritual change. *Journal of Traumatic Stress*, 30, 11–18. <https://doi.org/10.1002/jts.22155>

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Яковчук О.

доцент, кандидат географічних наук,
доцент кафедри географії і туризму
Приватного вищого навчально закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2370-9106

Романів А.

доцент, кандидат географічних наук,
доцент кафедри географії і туризму
Приватного вищого навчально закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0547-282X

Токар О.

старший викладач кафедри географії і туризму
Приватного вищого навчально закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-3970-2427

У статті здійснено системний науково-методичний аналіз сучасних особливостей викладання фізико-географічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів географії в закладах вищої освіти України в умовах оновлення фахових вимог до спеціальності А4.07 Середня освіта (Географія). Доведено, що якість професійної підготовки визначається інтеграцією предметного, дидактичного та методичного компонентів, яка дає змогу зберігати наукову глибину й водночас забезпечувати педагогічну трансформацію змісту у формат результатів навчання, шкільних тем і навчальних ситуацій.

Розглянуто змістові акценти та дидактичну логіку курсів геології і геоморфології (з мінералогією та вченням про корисні копалини), кліматології і метеорології, гідрології та океанографічного блоку, біогеографії, ґрунтознавства, ландшафтознавства, фізичної географії України, географії материків та океанів. На основі аналізу змісту освітньо-професійних програм окремих закладів вищої педагогічної освіти виявлено відмінності в обсягах фізико-географічного циклу, співвідношенні обов'язкових і вибірових компонентів, а також моделях поєднання предметних курсів із дидактикою (інтегровані формати «з дидактикою» та предметна диференціація). Зафіксовано тенденцію переходу від описовості до аналітико-системної моделі викладання з опорою на геосистемний підхід, причинно-наслідкові пояснення, порівняльний аналіз і розвиток просторового мислення.

Підкреслено компетентнісну орієнтацію фізико-географічної підготовки, зокрема формування вмінь працювати з просторовими даними, картами й моделями, інтерпретувати природні процеси та проєктувати навчальні завдання для школи. Окреслено роль цифровізації (ГІС, ДЗЗ, DEM, відкриті кліматичні та гідрологічні дані) у посиленні доказовості й аналітичності навчання, а також значення польових практик як чинника професійної ідентичності. Показано вагомість військово-географічного контексту для просторово-безпекової підготовки, аналізу природних ризиків і розуміння воєнних впливів на довкілля та ресурси.

Ключові слова: підготовка вчителя географії; геосистемний підхід; дидактична модель; інноваційні та традиційні методи навчання; геологія і геоморфологія; кліматологія і метеорологія; гідрологія; біогеографія; ґрунтознавство; ландшафтознавство; фізична географія України; географія материків та океанів; військово-географічний контекст.

Yakovchuk O., Romaniv A., Tokar O. Contemporary features of teaching physical-geographical disciplines in the training of geography teachers at higher education institutions of Ukraine

The article provides a systematic scientific and methodological analysis of contemporary approaches to teaching physical-geographical disciplines in the training of future geography teachers at Ukrainian higher education institutions within the updated specialty A4.07 Secondary Education (Geography). It argues that the quality of teacher education depends on integrating subject, didactic, and methodological components, allowing scientific depth to be preserved while converting content into teachable school topics and learning outcomes.

The study examines the substantive emphases and didactic logic of courses in geology and geomorphology (including mineralogy and economic geology), climatology and meteorology, hydrology and the oceanographic block, biogeography, soil science, landscape science, Physical Geography of Ukraine, and Geography of Continents and Oceans. Based on the analysis of the content of educational and professional programs of selected higher pedagogical institutions, differences in the scope of the physical-geographical cycle have been identified, differences were identified in the scope of the physical-geographical cycle, the ratio of compulsory and elective components, and the models of integrating subject courses with didactics (integrated "with didactics" formats and subject-based differentiation). A shift from a descriptive approach to an analytical and systemic model of teaching has been observed, grounded in the geosystem approach, causal explanation, comparative analysis, and the development of spatial thinking.

The article highlights digitalization (GIS, remote sensing, digital elevation models, and open climate and hydrological datasets) and the strengthening of field-based training as a factor of professional identity and practice-oriented competence. Particular attention is given to the military-geographical context as an element of spatial-security education, including risk analysis and understanding warfare-related environmental impacts under current national conditions.

Keywords: *geography teacher training; geosystem approach; didactic model; innovative and traditional teaching methods; geology and geomorphology; climatology and meteorology; hydrology; biogeography; soil science; landscape studies; Physical Geography of Ukraine; Geography of Continents and Oceans; military-geographical context.*

Вступ. Модернізація фізико-географічної підготовки майбутніх учителів географії в закладах вищої освіти України набуває особливої актуальності в умовах оновлення фахових вимог та переходу до нової структури спеціальності А4 Середня освіта (Географія). Сучасна модель підготовки орієнтується не лише на засвоєння наукових знань, а й на формування здатності трансформувати їх у зміст шкільного навчання відповідно до компетентнісного підходу. За цих умов фізико-географічні дисципліни набувають інтегративного характеру, поєднуючи наукову глибину, дидактичну структурованість і методичну спрямованість.

Водночас аналіз освітньо-професійних програм ЗВО засвідчує певний дисбаланс між фундаментальністю фізико-географічного змісту та його педагогічною інтерпретацією. У частині програм спостерігається скорочення або варіативність окремих дисциплін (біогеографія, ландшафтознавство, ґрунтознавство), що знижує системність формування геосистемного мислення. В інших випадках зберіга-

ється високий рівень наукової диференціації, однак недостатньо забезпечується інтеграція з методикою навчання. Це актуалізує проблему розриву між фундаментальними знаннями та їх педагогічною трансформацією.

Сучасний учитель географії має поєднувати глибокі знання про природні компоненти з умінням їх дидактичного структурування та методичного застосування. Це зумовлює необхідність інтеграції предметного, дидактичного та методичного компонентів, що забезпечує формування професійної компетентності в умовах трансформації освіти [1].

Метою статті є теоретичне обґрунтування сучасних особливостей викладання фізико-географічних дисциплін у закладах вищої освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів географії за спеціальністю А4 Середня освіта (Географія), на засадах інтеграції предметного, дидактичного та методичного підходів. Фізико-географічний цикл розглядається як цілісна система формування геосистемного мислення, просторово-аналітичних умінь і готовності до

педагогічної трансформації природничого знання. Мета також передбачає виявлення тенденцій організації вивчення фізико-географічних компонентів у ЗВО (співвідношення обов'язкових і вибіркового дисциплін, кредитне навантаження, інтеграція з дидактикою) та визначення принципів побудови змісту, що забезпечують баланс фундаментальності, компетентної орієнтації й методичної спрямованості.

Завдання дослідження:

1. Визначити місце фізико-географічного блоку у професійній підготовці вчителя географії як фундаментальної природничої основи та інструмента формування геосистемного мислення.

2. Проаналізувати сучасні предметні акценти таких дисциплін: геології і геоморфології (з тематикою корисних копалин), кліматології і метеорології, гідрології та океанографії, біогеографії, ландшафтознавства, ґрунтознавства, а також фізичної географії України й географії материків та океанів з урахуванням актуальних природних процесів і ризиків.

3. Охарактеризувати дидактичні моделі структурування змісту та логіку побудови курсів (компонентну, процесуальну, геосистемну, регіональну, порівняльно-географічну) і забезпечення їх наступності.

4. Визначити методичні інструменти формування професійних компетентностей: роботу з картами, ГІС і цифровими моделями, аналіз природних даних, польові та камеральні дослідження, кейс- і проєктні технології, моделювання уроків.

5. Запропонувати інтегровані рекомендації модернізації викладання фізико-географічних дисциплін і обґрунтувати критерії її ефективності.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становить поєднання загальнонаукових, педагогічних і спеціально-географічних методів, що забезпечують комплексний аналіз фізико-географічної підготовки майбутніх учителів географії у закладах вищої освіти України. Провідним методом став аналіз наявних і чинних нормативно-правових документів та освітньо-професійних програм за спеціаль-

ністю А4 (до 2025 року 014.07) Середня освіта (Географія). Єдиного стандарту вищої освіти за даною спеціальністю нема, що викликає певну суб'єктивну інтерпретацію процесу навчання в кожному ЗВО окремо. Ми визначили місце фізико-географічних дисциплін у структурі професійної підготовки, порядок вивчення, співвідношення обов'язкових і вибіркового компонентів, а також рівень інтеграції з методичною і дидактичною складовою. Це забезпечило виявлення спільних тенденцій і відмінностей у структурі підготовки.

Структурно-змістовий аналіз доступного змісту навчальних дисциплін застосовано для дослідження внутрішньої логіки побудови курсів: геології і геоморфології, кліматології, гідрології, біогеографії, ландшафтознавства, ґрунтознавства, фізичної географії України, географії материків та океанів. Аналіз охоплював домінуючі змістові блоки, послідовність розкриття понять і процесів, а також характер поєднання компонентного та регіонального підходів. Це дозволило оцінити дидактичну цілісність фізико-географічного циклу та ступінь формування геосистемного мислення.

Для врахування практичного виміру підготовки використано метод узагальнення педагогічного досвіду викладання фізико-географічних дисциплін у ЗВО. Узагальнення здійснювалося на основі крім аналізу освітньо-професійних програм на базі доступних навчально-методичних матеріалів, практики організації польових і лабораторних занять, а також рівня використання цифрових технологій та електронних картографічних ресурсів. Це дозволило окреслити сучасні методичні інструменти формування професійних компетентностей.

Теоретичне підґрунтя дослідження становлять системний і геосистемний підходи. Системний підхід забезпечив розгляд фізико-географічної підготовки як цілісної педагогічної системи, а геосистемний – інтерпретацію змісту дисциплін через взаємодію природних компонентів і територіальну організацію природи.

На завершальному етапі запропоновано певні рекомендації з покращення викладання фізико-географічних дисциплін, які

передбачали синтез предметного, дидактичного та методичного компонентів і визначення напрямів модернізації змісту та форм навчання.

Результати та дискусії. Початковим етапом стало визначення складу фізико-географічних освітніх компонентів як базового ядра підготовки майбутніх учителів географії. Аналіз наявних освітньо-професійних програм закладів вищої освіти України за спеціальністю А4.07 Середня освіта (Географія) дозволив виявити спільні та відмінні риси структурування фізико-географічної підготовки майбутніх учителів. Усі досліджені програми містять базовий фізико-географічний каркас, що включає дисципліни геологічного, кліматологічного та гідрологічного циклів, а також курси регіональної фізичної географії. Водночас ступінь повноти та обов'язковості окремих компонентів може відрізнятися [2, 3, 4].

Фізико-географічний цикл представлений системою взаємопов'язаних дисциплін, що формують цілісне уявлення про природні компоненти та їх просторову організацію. До ключових дисциплін належать:

геологія і геоморфологія (з мінералогією та вченням про корисні копалини), що забезпечують розуміння будови Землі та рельєфотворювальних процесів;

метеорологія і кліматологія, які розкривають закономірності атмосферних процесів і кліматичної диференціації;

гідрологія та океанографія, спрямовані на вивчення водних систем і їх ролі у функціонуванні геосистем;

біогеографія і ґрунтознавство, що характеризують закономірності поширення живих організмів і ґрунтового покриву як компонентів природного середовища;

ландшафтознавство виконує інтегративну функцію, яке забезпечує перехід від компонентного до комплексного аналізу природи.

Завершують цикл курси регіонального та глобального рівнів – *фізична географія України та географія материків і океанів*, що формують просторове мислення та здатність до територіального узагальнення. Такий перелік дисциплін відображає логіку послідовного переходу від вивчення окремих природних компонентів до їх інтеграції у геосистеми різ-

ного рівня, що є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

З позицій дидактики найбільш збалансованою є модель, де фундаментальні природничі курси є обов'язковими, а їх педагогічна інтерпретація здійснюється через окремі методичні модулі. Перенесення певних фізико-географічних дисциплін у вибіркові блоки є обґрунтованим в контексті вибору індивідуальної траєкторії навчання здобувачів, врахування регіональної специфіки, кон'юнктури місцевого ринку праці тощо. Це підсилює формування цілісного системного мислення майбутнього вчителя [1].

Розглянемо детальніше особливості підготовки фахівців-вчителів географів за окремими тематичними напрямками. Кожний із них ми будемо розглядати за 4 векторами: предметна модернізація, дидактична логіка, методичний інструментарій, професійна трансформація змісту у шкільні теми у відповідності до формування необхідних компетентностей [7].

1. Геологія і геоморфологія.

Підготовка майбутніх учителів географії в межах геолого-геоморфологічного блоку (з основами мінералогії та вчення про корисні копалини) відіграє фундаментальну роль у формуванні системного розуміння літосфери як динамічної складової географічної оболонки, забезпечуючи теоретичну основу для пояснення територіальної організації природних комплексів, ресурсної спеціалізації регіонів і просторової диференціації природних умов.

Сучасне викладання орієнтується на переосмислення змісту курсу в контексті літосферної динаміки, тектонічних процесів і їх проявів у морфоструктурі території, із перенесенням акценту з опису форм рельєфу на аналіз їх генезису, структурної зумовленості та еволюції. Важливим є вивчення закономірностей розміщення корисних копалин як результату геологічних процесів і складової мінерально-сировинної бази, а також взаємозв'язків між тектонічною структурою, гірськими породами та формуванням родовищ із урахуванням екологічних наслідків видобутку. Доцільним є включення тематики

геологічних ризиків (зсуви, карст, ерозія, сейсмічність), що підсилює прикладний характер курсу [2].

Дидактична логіка курсу вибудовується за послідовністю: «геологічна будова → геодинамічні процеси → рельєф → ресурси → екологічні наслідки», що забезпечує причинно-наслідкове засвоєння матеріалу та формування уявлення про взаємозв'язок між будовою земної кори, рельєфом і ресурсним потенціалом. Передбачається перехід від базових понять до узагальнень, що сприяє формуванню геосистемного мислення.

Методика викладання базується на поєднанні традиційних і цифрових засобів: роботі з геологічними картами, побудові профілів, аналізі карт корисних копалин, використанні DEM і ГІС, інтерпретації супутникових знімків, польових дослідженнях і ресурсно-екологічних кейсах. Це забезпечує формування навичок просторового аналізу та критичного осмислення природно-ресурсного потенціалу. Професійна підготовка передбачає трансформацію геологічного змісту у шкільні теми («Літосфера», «Рельєф», «Корисні копалини», «Геологічна будова»), що вимагає адаптації матеріалу до вікових особливостей учнів і поєднання наочності, практичних завдань та проблемного підходу.

2. Кліматологія і метеорологія.

Кліматологічно-метеорологічний блок у підготовці майбутніх учителів географії забезпечує розуміння атмосфери як динамічної складової географічної оболонки та формує наукову основу аналізу кліматичних змін, поєднуючи теоретичні уявлення з їх прикладним значенням для природних систем і суспільства. Сучасне викладання орієнтується на системне осмислення атмосфери як складної динамічної системи з акцентом на загальну циркуляцію, взаємодію повітряних мас, фронтальні процеси, цикли та антицикли. Важливим є розгляд кліматичної системи як взаємодії атмосфери, гідросфери, літосфери та біосфери, а також аналіз регіональних проявів глобальних кліматичних змін (температурний режим, опади, екстремальні явища). Предметна модернізація полягає у переході від опису кліматів до пояснення механізмів їх формування та динаміки [3].

Дидактична логіка вибудовується за схемою: «кліматотвірні фактори → атмосферні процеси → типи клімату → регіональний аналіз». Вона передбачає перехід від базових понять до узагальнень і забезпечує формування причинно-наслідкових зв'язків та просторового мислення. Методичний інструментарій базується на поєднанні аналітичних, картографічних і цифрових методів: робота з кліматограмами, аналіз метеорологічних даних, використання кліматичних баз, супутникових спостережень і моделювання кліматичних ризиків. Ефективними є дослідницькі завдання, спрямовані на аналіз регіональних кліматичних особливостей [7].

Кліматологічний блок має інтеграційний потенціал, поєднуючи екологічні аспекти та елементи STEM-освіти. Це сприяє формуванню аналітичних умінь і професійної готовності до викладання тем клімату та погодних процесів у школі.

3. Гідрологія і океанологія.

Гідрологічно-океанографічний напрям формує цілісне розуміння водної оболонки Землі як інтегрованої системи, що забезпечує функціонування природних комплексів і впливає на господарську діяльність. У структурі підготовки він поєднує вивчення внутрішніх вод із розумінням ролі Світового океану у глобальній кліматичній системі. Сучасний зміст гідрології ґрунтується на понятті водного балансу як взаємодії опадів, стоку та випаровування. Важливими є аналіз режиму річок, типів живлення, басейнової організації, а в океанографічному компоненті — процесів циркуляції, течій, термохалінної структури та кліматорегулюючої ролі океану. Акцент переноситься з опису водних об'єктів на пояснення механізмів їх функціонування в межах геосистеми, а також на аналіз водних ресурсів, їх диференціації та проблем водної безпеки [3].

Дидактична логіка вибудовується за моделлю: «формування вод → динаміка → ресурси → ризики», що забезпечує причинно-наслідкове розуміння кругообігу, руху та трансформації вод, їх ресурсного значення і пов'язаних ризиків.

Методичний інструментарій включає побудову та аналіз гідрографів, картографування басейнів, визначення морфометричних харак-

теристик, використання ГІС і супутникового моніторингу для моделювання паводків і змін водних об'єктів. Ефективними є практико-орієнтовані кейси та поєднання польових і камеральних досліджень. Професійна підготовка передбачає трансформацію змісту у шкільні теми «Внутрішні води», «Річки і озера», «Світовий океан» із використанням карт, схем кругообігу та аналізу реальних даних, що забезпечує інтеграцію предметного, дидактичного та методичного компонентів.

4. Біогеографія.

Біогеографія у підготовці майбутніх учителів географії поєднує природничий зміст із формуванням екологічного світогляду та ціннісного ставлення до довкілля, забезпечуючи розуміння закономірностей поширення живих організмів, їх взаємодії з абіотичними чинниками та ролі антропогенного впливу. У фізико-географічному циклі вона виконує інтегративну функцію, поєднуючи кліматологію, ґрунтознавство і ландшафтознавство. Сучасний зміст курсу орієнтований на аналіз широтної зональності, висотної поясності та азональності, а також біогеографічної диференціації як відображення територіальної організації біоти. Важливим є вивчення біорізноманіття як показника стійкості екосистем і процесів їх антропогенної трансформації (урбанізація, аграрне освоєння, деградація лісів, кліматичні зміни), що підсилює екологічну спрямованість підготовки [2].

Дидактична логіка вибудовується за моделлю: «біосфера → природні зони → регіональні екосистеми», що забезпечує перехід від загальних уявлень до конкретного аналізу та формування просторового й екологічного мислення. Методичний інструментарій включає картографування ареалів, роботу з картами біомів і природних зон, польові описи рослинності, елементи геоботанічних досліджень, аналіз екосистемних зв'язків і трофічних структур. Використання цифрових ресурсів і ГІС розширює можливості вивчення біорізноманіття та моніторингу змін довкілля. Біогеографія є ключовою для формування екологічної компетентності, що передбачає інтеграцію знань у шкільні теми «Біосфера», «Природні зони», «Охорона природи» із застосуванням проблемних завдань і дослідницьких підходів [5].

5. Ґрунтознавство.

Ґрунтознавство у підготовці майбутніх учителів географії виконує інтегративну функцію, поєднуючи літосферні, кліматичні та біотичні процеси в геосистемному контексті та забезпечуючи розуміння ґрунту як природного тіла, ресурсу господарства й об'єкта екологічної охорони. Курс має виразний прикладний характер, пов'язаний із проблемами землекористування, деградації земель і продовольчої безпеки. Сучасний зміст орієнтований на системне вивчення факторів ґрунтоутворення (клімат, материнська порода, рельєф, біота, час), морфологічної будови профілю, його горизонтальної та вертикальної диференціації, фізико-хімічних властивостей і класифікації ґрунтів. Важливим є аналіз деградаційних процесів (ерозія, дефляція, засолення, підтоплення, ущільнення, дегуміфікація) як наслідку антропогенного впливу та кліматичних змін, а також оцінка ресурсного потенціалу й екологічної вразливості ґрунтів [2].

Дидактична логіка вибудовується за схемою: «порода → процес → тип → господарське значення», що забезпечує причинно-наслідкове засвоєння матеріалу та формування системного бачення взаємозв'язків між природними умовами і ґрунтовим покривом. Методичний інструментарій включає польовий аналіз ґрунтових розрізів, лабораторні дослідження (гранулометричний склад, кислотність, вміст гумусу), роботу з картографічними матеріалами, використання цифрових ґрунтових карт і ГІС для просторового аналізу. Ефективними є кейси, пов'язані з деградацією земель і раціональним природокористуванням [4].

Курс має значний міждисциплінарний потенціал, поєднуючи географію з агроекологією та сталим розвитком, і забезпечує інтеграцію змісту у шкільні теми «Ґрунти», «Природні ресурси», «Раціональне природокористування».

6. Ландшафтознавство.

Ландшафтознавство посідає центральне місце у фізико-географічній підготовці майбутніх учителів географії, виконуючи інтегративну функцію поєднання знань про літосферу, атмосферу, гідросферу, біосферу та ґрунтовий покрив у межах цілісної геосистеми. Курс забезпечує перехід від компонентного аналізу до комплексного просторового

осмислення природи, що є основою формування геосистемного мислення. Сучасний зміст передбачає розгляд ландшафту як природної геосистеми зі структурною цілісністю, функціональною взаємодією компонентів і просторовою диференціацією. Вивчаються морфологічна структура, компонентний склад, потоки речовини й енергії, динаміка розвитку під впливом природних і антропогенних чинників. Особливе значення має аналіз ландшафтно-диференціації України, принципів районування та трансформації природних комплексів [4].

Дидактична логіка курсу ґрунтується на переході від компонентного аналізу до інтеграції у межах ландшафтних комплексів різного рангу, що забезпечує формування системного мислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Узагальнюючою категорією виступає поняття «природний комплекс». Методичний інструментарій включає ландшафтне картографування, використання ГІС для моделювання меж і структури ландшафтів, аналіз антропогенного навантаження, структурно-функціональний підхід, а також польові дослідження й інтерпретацію супутникових знімків [7].

Професійна підготовка передбачає адаптацію ландшафтних концепцій до шкільних тем «Природні комплекси», «Природні зони», «Фізико-географічне районування», що забезпечує інтеграцію предметного змісту, дидактики та методики.

7. Фізична географія України.

Курс «Фізична географія України» виконує синтетичну функцію, узагальнюючи знання про природні компоненти та їх територіальну організацію в межах України, поєднуючи фундаментальні положення з регіональним аналізом і формуючи цілісне уявлення про природно-ресурсний потенціал у сучасних умовах трансформацій. Предметний зміст охоплює характеристику літосфери, клімату, внутрішніх вод, ґрунтів, рослинності та ландшафтів як взаємопов'язаних компонентів геосистеми. Центральним інструментом виступає фізико-географічне районування, що забезпечує систематизацію знань про територіальну диференціацію природних умов і ресурсів. Важливим є аналіз сучасних трансформацій

(кліматичні зміни, деградація ґрунтів, порушення водного режиму, антропогенні зміни), а також впливу воєнного чинника на природні комплекси та екологічні ризики [7].

Дидактична логіка вибудовується за схемою: «компоненти природи → природні комплекси → районування → ресурси», що забезпечує перехід від компонентного аналізу до узагальнення та оцінки ресурсного потенціалу і проблем регіонів. Важливим є принцип регіоналізації та поєднання описового і причинно-наслідкового підходів. Методичний інструментарій включає роботу з фізико-географічними картами, схемами районування, тематичними атласами, аналіз регіональних кейсів і польові практики. Використання ГІС і дистанційного зондування розширює можливості просторового аналізу [3].

Варіативність обсягу курсу у різних ЗВО зумовлює різний рівень його фундаментальності та методичної спрямованості, що актуалізує необхідність посилення аналітичного й геоecологічного компонентів.

8. Географія материків та океанів.

Курс «Географія материків та океанів» виконує функцію глобального синтезу фізико-географічних знань, забезпечуючи перехід від регіонального аналізу України до комплексного осмислення закономірностей формування природних комплексів світу та формуючи основу для шкільного курсу. Предметний зміст охоплює закономірності формування природи материків і океанів у контексті тектонічної будови, геологічної історії, кліматичних процесів і гідросферної динаміки. Ключовим є порівняльно-географічний аналіз континентів, а також розгляд Світового океану як глобальної кліматичної системи. Важливим є аналіз геосистемної структури природних комплексів і взаємодії природних та антропогенних процесів.

Дидактична основа курсу базується на принципі порівняльності з логікою: «географічне положення → геологічна будова → клімат → води → ґрунти → біота → природні зони», що забезпечує причинно-наслідкове розуміння формування природних систем. Інтеграція тем глобальних викликів підсилює екологічний зміст курсу. Методичний інструментарій включає роботу з фізичними і тема-

тичними картами, кліматограмами, профілями, супутниковими знімками та глобальними базами даних. Ефективними є порівняльні таблиці материків і моделювання фрагментів уроків, а також міжпредметна інтеграція [4].

Варіативність структури курсу (інтеграція або виокремлення океанографії, різний обсяг кредитів) зумовлює різний баланс між деталізацією і системністю, що актуалізує необхідність посилення аналітичного підходу.

Узагальнююча дискусія. Аналіз змісту та структури фізико-географічної підготовки майбутніх учителів географії у ЗВО України дозволяє окреслити ключові тенденції її модернізації.

1. *Переорієнтація на аналітико-системну модель.* Традиційна описова модель поступається аналітико-системній, що передбачає розгляд природних процесів у межах геосистем, посилення причинно-наслідкового аналізу, інтерпретацію просторових закономірностей і оцінювання ризиків, формуючи здатність до пояснення складних явищ.

2. *Цифровізація фізико-географічних курсів.* Інтеграція ГІС, дистанційного зондування Землі, електронних атласів і баз даних забезпечує перехід до моделювання процесів і формує аналітичні компетентності. Актуальним залишається питання методичної підготовки до використання цих інструментів.

3. *Посилення польової компоненти.* Польові практики формують не лише прикладні вміння, а й професійну ідентичність, дослідницьку культуру та розуміння геосистемної цілісності. Ефективним є поєднання польових досліджень із цифровим аналізом.

4. *Баланс фундаментальності й методичної прикладності.* Надмірна теоретизація ускладнює педагогічну трансформацію знань, тоді як її зниження зменшує наукову обґрунтованість. Оптимальною є інтеграція предметного змісту з методичним моделюванням і компетентнісною орієнтацією.

Отже, модернізація підготовки має ґрунтуватися на системності, цифровій інтеграції, польовій практикоорієнтованості та збалансованості фундаментального й методичного компонентів.

Окремим напрямом модернізації є інтеграція *військово-географічного контексту* у під-

готовку майбутніх учителів географії через логіку безпекової географії та просторового аналізу ризиків. Йдеться не про мілітаризацію змісту, а про розширення аналітичного поля через включення просторово-безпекових аспектів у вивчення природних процесів [6].

Фізико-географічні дисципліни безпосередньо пов'язані з військово-географічними чинниками: рельєф визначає мобільність і оборонні можливості; гідрографія впливає на логістику та ризики; кліматичні умови є фактором планування; ґрунти та інженерно-геологічні властивості території визначають умови освоєння; бойові дії зумовлюють трансформацію ландшафтів. Важливим є аналіз змін природного середовища: руйнування гідроспоруд, забруднення ґрунтів, деградація лісів, мінна небезпека як геоекологічний чинник [7].

Такий підхід посилює причинно-наслідкову логіку викладання, демонструє прикладну значущість знань, сприяє формуванню аналітичного мислення та інтеграції тем безпеки і територіальної стійкості. Особливого значення це набуває у курсах фізичної географії України та ландшафтознавства через аналіз регіональної вразливості територій.

Методично доцільним є використання карт пошкоджених територій, супутникових знімків, моделювання просторових ризиків і кейс-аналізу впливу природних умов на перебіг воєнних подій. Це формує просторово-безпекову компетентність і здатність пояснювати учням екологічні наслідки війни та роль природних чинників у сучасних процесах [5].

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що модернізація фізико-географічної підготовки майбутніх учителів географії у закладах вищої освіти України має здійснюватися на засадах інтеграції предметного, дидактичного та методичного компонентів. Їх узгоджена взаємодія забезпечує поєднання наукової глибини з педагогічною здатністю трансформувати складний зміст у структуровану систему шкільного навчання, тоді як їх розрив призводить до надмірної теоретизації або спрощення підготовки.

Аналіз тематичних блоків фізико-географічного циклу показав, що вони виконують інтегративну функцію, формуючи геосистемне мислення, просторову аналітику та здатність

до комплексного пояснення природних процесів. Збереження фундаментальної складової є необхідною умовою наукової обґрунтованості шкільного курсу та підготовки до інтерпретації сучасних геоecологічних викликів.

Водночас встановлено потребу в педагогічній трансформації змісту відповідно до компетентнісної моделі освіти, що передбачає перехід до аналітико-системного підходу, посилення причинно-наслідкових зв'язків, використання порівняльних і проблемно-орієнтованих методів, а також інтеграцію актуальних процесів, зокрема кліматичних змін, деградації ресурсів і воєнного впливу на довкілля.

Перспективи розвитку пов'язані з цифровізацією навчання, що включає використання ГІС, дистанційного зондування Землі, глобальних баз даних і цифрових моделей, які підсилюють аналітичні можливості та дослідницькі уміння. Водночас ключову роль зберігає польова складова, яка забезпечує практичну інтеграцію знань і формування професійної ідентичності.

Отже, підвищення якості підготовки можливе за умови поєднання фундаментальності, системності, цифрової інтеграції та практикоорієнтованості, що відповідає сучасним освітнім вимогам і забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах динамічних змін.

Список використаних джерел

1. Мальчикова Д. С., Мезенцев К. В. Суспільний образ географії в контексті трансформації стандартів базової середньої освіти: український та світовий досвід. *Український географічний журнал*. 2022. № 1. С. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.15407/ugz2022.01.053>.
2. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Географія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за предметною спеціальністю А4.07 Середня освіта (Географія) галузі знань А Освіта. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2025. 22 с. URI: https://geography.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP_2025_Serednia_osvita_heohrafiia_bak_A4.07.pdf.
3. Освітньо-професійна програма «Географія в закладах освіти» перший (бакалаврський) рівень, бакалавр вищої освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (Географія). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2023. 25 с. URI: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2023_rik/Heohrafiia_v_zakladakh_osvity_bakalavr.pdf.
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (географія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А4.07 Середня освіта (Географія) галузі знань А Освіта. Освітня кваліфікація: бакалавр середньої освіти (Географія). Професійна кваліфікація: Вчитель-бакалавр географії. Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2025. 22 с. URI: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2025/op_2025_bak_a4_07_soh.pdf.
5. Яковчук О. В. Географічна картина дійсності: міфи і реальність. Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у ХХІ столітті: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. до 30-річчя ВПНЗ «МЕГУ ім. акад. Степана Дем'янчука» (Рівне, 19 жовт. 2023 р.). Рівне: ВПНЗ «МЕГУ», 2023. Ч. 2. С. 183–186. URI: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/4375>.
6. Яковчук О.В. Роль шкільної географії у формуванні військово-просторового мислення учнів. № 4 (2025). Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-42>.
7. Яроменко О. В., Романів А. С., Токар О. І. Теоретико-методологічний аналіз вибору об'єкта дослідження в географічній науці. № 4 (2025). Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-44>.

References

1. Mal'chykova, D. S., & Mezentsev, K. V. (2022). Suspil'nyy obraz heohrafiyi v konteksti transformatsiyi standartiv bazovoyi seredn'oyi osvity: ukrayins'kyu ta svitovyy dosvid [The public image of geography in the context of transformation of basic secondary education standards: Ukrainian and global experience]. *Ukrayins'kyu heohrafichnyy zhurnal*, (1), 53–63. <https://doi.org/10.15407/ugz2022.01.053> [in Ukrainian].
2. L'vivs'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka. (2025). Osvitn'o-profesiyna prohrama "Serednya osvita. Heohrafiya" pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity za predmetnoyu spetsial'nistyuu A4.07 Serednya osvita (Heohrafiya) haluzi znan' A Osvita [Educational and professional program "Secondary education. Geography" of the first (bachelor's) level of higher education for the subject-specific specialty A4.07 Secondary education (Geography) of the A Education field].

- Geography” of the first (bachelor’s) level of higher education, specialty A4.07 Secondary education (Geography), field of knowledge A Education]. Retrieved from: https://geography.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/OPP_2025_Serednia_osvita_heohrafiia_bak_A4.07.pdf [in Ukrainian].
3. Kharkivskyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni H. S. Skovorody. (2023). Osvitn'o-profesiyna prohrama “Heohrafiya v zakladakh osvity” (pershyy bakalavrs'kyy riven' vyshchoyi osvity) [Educational and professional program “Geography in educational institutions” (first bachelor’s level of higher education)]. Retrieved from: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2023_rik/Heohrafiia_v_zakladakh_osvity_bakalavr.pdf [in Ukrainian].
 4. Rivnens'kyy derzhavnyy humanitarnyy universytet. (2025). Osvitn'o-profesiyna prohrama “Serednya osvita (heohrafiya)” pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity spetsial'nosti A4.07 Serednya osvita (Heohrafiya) [Educational and professional program “Secondary education (Geography)” of the first (bachelor’s) level of higher education, specialty A4.07 Secondary education (Geography)]. Retrieved from: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2025/op_2025_bak_a4_07_soh.pdf [in Ukrainian].
 5. Yakovchuk, O. V. (2023). Heohrafichna kartyna diysnosti: mify i real'nist' [Geographical picture of reality: myths and reality]. In *Innovatsiyni doslidzhennya ta perspektyvy rozvytku nauky i tekhniky u XXI stolitti (Part 2, pp. 183–186)*. Rivne: MEHU. Retrieved from: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/4375> [in Ukrainian].
 6. Yakovchuk, O. V. (2025). Rol' shkil'noyi heohrafiyi u formuvanni viys'kovo-prostorovoho myslennya uchniv [The role of school geography in the formation of military-spatial thinking of students]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Dem'yanchuka. Seriya: Pedahohika ta psykholohiya*, (4). <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-42> [in Ukrainian].
 7. Yaromenko, O. V., Romaniv, A. S., & Tokar, O. I. (2025). Teoretyko-metodolohichnyy analiz vyboru ob'yekta doslidzhennya v heohrafichniy nautsi [Theoretical and methodological analysis of selecting a research object in geographical science]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Dem'yanchuka. Seriya: Pedahohika ta psykholohiya*, (4). <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-44> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФАКТОРІВ ТА ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ НА ГЕНДЕРНІ РОЗРИВИ РЕЗУЛЬТАТИ ЗНО/НМТ В УКРАЇНІ

Ясінський А. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математичного моделювання,
проректор з інформаційного забезпечення та інноваційних технологій навчання
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1894-1314

Яницька О. Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-4965-1720

У статті здійснено комплексний аналіз гендерних відмінностей в академічній успішності учнів в Україні на основі результатів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та національного мультипредметного тесту (НМТ) за період 2016–2025 років. Дослідження базується на узагальненні статистичних даних та їх порівняльному аналізі, що дозволяє виявити стійкі тенденції та зміни у навчальних досягненнях здобувачів освіти різної статі. Особливу увагу приділено впливу соціокультурних чинників, зокрема наслідків пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, які суттєво трансформували освітнє середовище, умови навчання та доступ до якісної освіти.

У роботі розглянуто роль гендерних стереотипів у формуванні освітніх траєкторій учнів, виборі навчальних предметів, рівні мотивації та навчальної активності. Проаналізовано відмінності у результатах тестування з різних навчальних дисциплін, що дозволяє виявити специфіку прояву гендерних розривів в гуманітарній та природничо-математичній сферах. Окрему увагу приділено регіональному аспекту дослідження, зокрема впливу соціально-економічних умов, урбанізації та освітньої інфраструктури на рівень академічної успішності.

Метою дослідження є визначення динаміки гендерних розривів в освітніх результатах, виявлення ключових чинників, що їх зумовлюють, а також формулювання науково обґрунтованих рекомендацій щодо зменшення освітньої нерівності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання при розробці освітньої політики, вдосконаленні системи оцінювання та впровадженні гендерно чутливих підходів у навчальному процесі.

Ключові слова: гендерні відмінності, ЗНО, НМТ, академічна успішність, гендерні стереотипи, освіта, Україна, соціокультурні чинники, освітня нерівність.

Yasinskyi A., Yanytska O. The impact of socio-cultural factors and educational trends on gender gaps in eie/nmt results in Ukraine

The article provides a comprehensive analysis of gender differences in students' academic achievement in Ukraine based on the results of the External Independent Evaluation (EIE) and the National Multi-Subject Test (NMT) over the period 2016–2025. The study is based on the generalization of statistical data and their comparative analysis, which makes it possible to identify stable trends and changes in the academic performance of learners of different genders. Particular attention is paid to the impact of socio-cultural factors, including the consequences of the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine, which have significantly transformed the educational environment, learning conditions, and access to quality education.

The paper examines the role of gender stereotypes in shaping students' educational trajectories, subject choices, levels of motivation, and learning activity. Differences in test results across various academic disciplines

are analyzed, allowing for the identification of specific patterns of gender gaps in both humanities and STEM fields. Special attention is also given to the regional dimension of the study, particularly the influence of socio-economic conditions, urbanization, and educational infrastructure on the level of academic achievement.

The aim of the study is to determine the dynamics of gender gaps in educational outcomes, identify the key factors that drive them, and formulate scientifically grounded recommendations to reduce educational inequality and ensure equal access to quality education for all learners. The practical significance of the findings lies in their potential application in the development of educational policy, improvement of assessment systems, and implementation of gender-sensitive approaches in the educational process.

Keywords: healthy lifestyle; value attitude; preschool children; forms, methods and means of education; physical development.

Вступ. Дослідження гендерних розривів в освіті, зокрема в контексті ЗНО/НМТ в Україні, є актуальним, оскільки дозволяє виявити різницю в результатах між хлопцями та дівчатами й зрозуміти їхні соціокультурні першопричини. Масштабні суспільні потрясіння – пандемія COVID-19 та повномасштабна війна – радикально змінили умови навчання, обмежили доступ до ресурсів та вплинули на психоемоційний стан учнів, що позначилося на результатах тестування. Кризи можуть як загострювати, так і трансформувати гендерні ролі, впливаючи на академічні досягнення.

Гендерні стереотипи та розриви вивчаються у педагогіці, соціології, економіці освіти, когнітивній психології та політиці рівності, з використанням кількісних (статистичний аналіз, експерименти, кроснаціональні порівняння) та якісних методів (етнографія, інтерв'ю, контент-аналіз). OECD, UNESCO та World Bank регулярно аналізують участь у освіті, результати PISA, TIMSS, PIRLS, вибір профілів та кар'єрні траєкторії, підтверджуючи стійкий науковий інтерес до гендерної нерівності.

Емпіричні дослідження показують, що гендерні очікування педагогів та диференційоване ставлення впливають на самоприйняття, мотивацію та навчальні досягнення (Siems-Muntoni & Retelsdorf, 2023; 2024). Теоретичні підходи включають Social Role Theory (стереотипний поділ предметів на «чоловічі» та «жіночі»), Gender Schema Theory (когнітивні схеми гендерних норм) та феномен Stereotype Threat (зниження результатів під впливом негативних стереотипів) [1, 6].

За даними PISA-2022, дівчата переважають у креативному мисленні, хоча у верхній

частині розподілу гендерний розрив зменшується [4]. Вплив війни на освіту оцінюється як глибокий і диференційований: зберігаються розриви з математики та читання, тоді як у природничих науках вони мінімальні [3]. Українські дослідження (TIMSS 2011) підтверджують відсутність системної упередженості тестів, вказуючи на структурні причини розривів [5]. Загалом масштаби і напрями гендерних розривів залежать від соціокультурного контексту, рівня рівності та особливостей освітньої системи [5, с.7].

Методи та методика дослідження. Огляд літератури свідчить про значний вплив гендерних стереотипів на академічну успішність. Аналіз даних ЗНО/НМТ за 2016-2025 роки дозволяє кількісно оцінити гендерні розриви в Україні та дослідити їхню динаміку під впливом соціокультурних викликів, що важливо для розуміння проблеми та пошуку шляхів досягнення гендерної рівності в освіті.

Мета статті – визначити та проаналізувати гендерні розриви в результатах ЗНО/НМТ в Україні за 2016-2025 роки, оцінити їхню динаміку та з'ясувати можливі причини, зокрема вплив стереотипів і зовнішніх факторів.

Результати та дискусії. У дослідженні проведено описовий, порівняльний та візуальний аналіз результатів ЗНО/НМТ за 2016-2025 роки з акцентом на гендерний розрив. Основна мета полягала у відстеженні динаміки гендерних відмінностей у навчальних досягненнях, які могли бути зумовлені соціокультурними подіями, такими як пандемія COVID-19 та повномасштабна війна, а також у виявленні розривів за предметами – гуманітарними, природничими та математичними.

Для аналізу використано знеособлені дані з відкритого доступу Українського центру оцінювання якості освіти, обмежені тестуванням з української мови та математики, де тенденції гендерного розриву проявляються найбільш виразно. Обробку понад 3 млн записів здійснено в RStudio з використанням пакетів мови R, а візуалізацію – через ggplot2, що дозволило виявити приховані закономірності.

На першому етапі дослідження візуалізовано результати з математики 2024 року: з 312 508 учасників 283 370 подолали пороговий бар'єр і були включені до аналізу (Рисунок 1). Графік демонструє різний ступінь гендерного розриву за регіонами, зокрема значний у Закарпатській, Донецькій, Луганській та Львівській областях.

Аналогічний аналіз проводився на основі результатів 2017 та 2019 років. У всіх вибірках середні результати були вищими серед респондентів із Києва. Для обробки даних використовували науково обґрунтовані індикатори гендерного розриву, поширені в освітніх дослідженнях та міжнародних звітах (OECD, UNESCO, World Bank) [9], зокрема абсолютний гендерний розрив (Mean Gender Gap) за середнім балом.

$$\Delta_{mean} = \bar{X}_{female} - \bar{X}_{male} \quad (1)$$

Інтуїтивно зрозумілий індикатор та однозначна інтерпретація результатів при: $\Delta > 0 \rightarrow$ перевага дівчат, $\Delta < 0 \rightarrow$ перевага хлопців.

Результати свідчать про наявність стійкого гендерного розриву у середніх тестових балах (Рисунок 2). Аналіз різниці середніх показників для юнаків і дівчат дозволяє зробити висновки:

- У доковідний період середній бал з української мови був вищим у дівчат, що відповідає міжнародним дослідженням (PISA, OECD);
- Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна вплинули на величину гендерного розриву;
- Від'ємне значення різниці з математики у 2022–2023 роках свідчить про кращі результати серед чоловіків, можливо через зміну контингенту учасників; останні два роки жінки демонструють приріст у навчальних досягненнях;
- Динаміка розриву в часі показує, що гендерна нерівність має динамічний, а не структурно фіксований характер.



Рис. 1. Розподіл середнього балу з математики по регіонах в залежності від статі (дані НМТ 2024 р).

Таблиця 1

Year	Female	Male	GPR	
1	16	143.6470	119.6040	1.201022
2	17	144.5247	122.1568	1.183107
3	18	135.4365	108.1592	1.252196
4	19	133.5693	105.2474	1.269098
5	20	143.1136	123.3024	1.160671
6	21	143.1136	123.3024	1.160671
7	22	157.8965	150.7227	1.047596
8	23	151.7108	144.7531	1.048066
9	24	150.0180	142.3733	1.053695
10	25	149.0366	142.0100	1.049480

Українська мова
Gender Performance Ratio, GPR

Year	Female	Male	GPR	
1	16	121.02235	114.90810	1.0532099
2	17	122.17022	114.12092	1.0705331
3	18	118.15865	112.16973	1.0533916
4	19	118.91360	110.56545	1.0755041
5	20	95.24392	94.88332	1.0038004
6	21	95.24392	94.88332	1.0038004
7	22	147.76175	148.44448	0.9954008
8	23	129.25356	130.07728	0.9936675
9	24	115.66148	115.49987	1.0015723
10	25	117.04242	116.00519	1.0089413

Математика
Gender Performance Ratio, GPR

відображають нерівномірну адаптацію чоловіків і жінок до дистанційного та кризового навчання.

Індикатор Top Performers Gap оцінює нерівність у доступі до високих результатів (>180 балів) та обчислюється за формулою:

$$\Delta_{top} = P_{female}^{top} - P_{male}^{top} \quad (4)$$

Цей Індикатор TRG показує відносну перевагу статі серед топ-виконавців:

- TRG > 0 → перевага дівчат;
- TRG < 0 → перевага хлопців.

Навіть при невеликому середньому розриві гендерна асиметрія серед топ-учасників може бути суттєвою.

За результатами ЗНО/НМТ з української мови топ-виконавці протягом десятиліття зде-

більшого – дівчата (Рисунок 4), що свідчить про їхню стійку перевагу в мовних компетенціях. У математиці спостерігається перевага хлопців серед топ-виконавців, проте значення індикаторів цієї переваги значно менші, ніж у випадку дівчат у мовних тестах.

Аналіз частки учнів з високими результатами (≥180 балів) показує диспропорційне представництво статей серед найуспішніших, без змін у кризові роки, що впливає на доступ до конкурентних програм та STEM. Гендерний розрив у ймовірності складання тесту (PassRateGap) оцінює, яка група частіше випадає з тестування.

$$P(Test = 1|Sex) \quad (5)$$

Гендерний розрив у ймовірності складання тесту (PRG) оцінює відмінності між чолові-

Year	Female	Male	TopPerformersGap	
1	16	0.18787825	0.07787464	0.11000360
2	17	0.17404125	0.07139747	0.10264377
3	18	0.15913996	0.05851927	0.10062069
4	19	0.14278911	0.05351834	0.08927077
5	20	0.15679378	0.06889691	0.08789686
6	21	0.15679378	0.06889691	0.08789686
7	22	0.19321400	0.10432877	0.08888522
8	23	0.07201391	0.03076983	0.04124408
9	24	0.06794706	0.02575660	0.04219047
10	25	0.05773841	0.02221038	0.03552803

Українська мова (та література)
Top Performers Gap

Year	Female	Male	TopPerformersGap	
1	16	0.05852500	0.05751800	0.0010070006
2	17	0.08298924	0.08829844	-0.0053092019
3	18	0.09167146	0.09331633	-0.0016448732
4	19	0.07051485	0.07125600	-0.0007411444
5	20	0.05538218	0.06925526	-0.0138730781
6	21	0.05538218	0.06925526	-0.0138730781
7	22	0.09030190	0.10315963	-0.0128577353
8	23	0.02974457	0.03473385	-0.0049892839
9	24	0.02161469	0.02480734	-0.0031926450
10	25	0.02166337	0.02552406	-0.0038606875

Математика
Top Performers Gap

Рис. 4.

наприклад, серед учасників із високими результатами. Він не відображає середні значення, а вимірює неоднорідність результатів, що є важливим для визначення, яка з груп демонструє більшу різноманітність досягнень.

Гендерний розрив у трендах (Trend Gap) показує, динаміка якої статі проявляється більш виразно протягом періоду дослідження. Індикатор Trend Gap дозволяє оцінити, як змінюється гендерний розрив у часі, тобто відстежити динаміку різниці результатів між чоловічою та жіночою статтю протягом усього періоду дослідження.

Величина Trend Gap показує, чи збільшується або зменшується гендерний розрив із роками:

- Позитивне значення Trend Gap → розрив на користь жіночої статі зростає з часом;
- Негативне значення Trend Gap → розрив на користь чоловічої статі збільшується;
- Trend Gap ≈ 0 → розрив залишається стабільним.

Цей показник дає можливість простежити зміни гендерного розриву під впливом зовнішніх факторів, таких як пандемія COVID-19 або повномасштабна війна.

Негативне значення Trend Gap свідчить про те, що серед чоловіків спостерігається вища варіативність результатів, що означає більшу концентрацію як низьких, так і високих балів (Рисунок 7). Цей факт узгоджується з гіпотезою greater male variability, яка широко обговорюється в когнітивних дослідженнях і пояснює, чому гендерні відмінності часто більш виразно проявляються на крайніх значеннях шкали.

Отримані дані підтверджують наявність стійких, проте динамічних гендерних розривів у результатах зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тесту в Україні. У докризовий період (2016–2019 роки) спостерігалася стабільна

перевага учениць у результатах з української мови, що корелює як із попередніми національними дослідженнями, так і з міжнародними тенденціями, зафіксованими у звітах OECD та PISA. Гендерний розрив у цей період носив системний характер і відображав установлені освітні та соціокультурні патерни.

Під час пандемії COVID-19 (2020–2021 роки) зафіксовано суттєве зменшення гендерного розриву, що відбувалося на фоні загального зниження середніх результатів тестування. Це свідчить про вирівнювальний ефект кризових умов дистанційного навчання щодо статі, водночас негативно впливаючи на академічні досягнення загалом. Така динаміка може бути пов'язана з трансформацією навчального середовища, зменшенням впливу шкільних стереотипних очікувань та змінами в освітніх практиках.

Після 2022 року, в умовах повномасштабної війни та переходу до формату НМТ, структура гендерних розривів зазнала подальших змін. У окремі роки зафіксовано зменшення або навіть зміну напрямку розриву, що не слід розглядати виключно як покращення чи погіршення освітніх досягнень окремих гендерних груп. Значною мірою ці зміни відображають селекційний ефект, пов'язаний із нерівною участю у тестуванні, вимушеною міграцією та різним ступенем доступу до освітніх ресурсів у воєнний період.

Аналіз додаткових індикаторів, таких як гендерний коефіцієнт успішності, розрив серед учнів із високими досягненнями та показники варіативності результатів, показав, що гендерна нерівність проявляється не лише у середніх балах, але й у структурі розподілу освітніх досягнень. Це підтверджує доцільність використання комплексного підходу до оцінювання гендерних розривів, адже окремі індикатори дозволяють зафіксувати різні аспекти освітньої нерівності.

	Female	Male	TrendGap
1	1.51017	4.203119	-2.692949

	Female	Male	TrendGap
1	0.9220838	1.552777	-0.6306935

Рис. 7

Загалом результати дослідження демонструють, що гендерні розриви в освіті є складним багатовимірним явищем, чутливим до соціокультурного контексту та кризових впливів. Це підкреслює важливість врахування гендерного виміру при розробці освітньої політики, особливо в умовах нестабільності та тривалих суспільних викликів.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує наявність стійких, проте динамічних гендерних розривів у результатах зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тесту в Україні за період 2016–2025 років. Аналіз середніх балів, стандартизованих ефектів, коефіцієнтів успішності, варіативності результатів та часток учнів із високими досягненнями показав, що гендерна нерівність в освіті не є фіксованою, а змінюється під впливом соціокультурних та кризових факторів.

Отримані дані підтверджують типові закономірності, зафіксовані в міжнародних дослідженнях: стабільну перевагу дівчат у результатах з української мови та домінування хлопців серед топ-виконавців з мате-

матики. Водночас виявлено, що пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні виступили не лише як чинники загального зниження освітніх результатів, а й як каталізатори перерозподілу гендерних освітніх переваг.

Практично всі індикатори свідчать про гендерно асиметричний вплив кризових подій: вони по-різному впливають на участь у тестуванні, ймовірність його складання та структуру досягнень хлопців і дівчат. Це означає, що кризи не є нейтральними щодо гендеру й можуть як тимчасово нівелювати, так і посилювати існуючі розриви.

Отже, результати дослідження мають важливе прикладне значення для формування освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей, подолання впливу гендерних стереотипів та розробку цільових інтервенцій у кризових умовах. Подальші наукові пошуки доцільно зосередити на інтеграції кількісного аналізу результатів тестування з якісним вивченням освітніх траєкторій, психосоціальних факторів та механізмів вибору навчальних предметів учнями.

Список використаних джерел

1. Вітте Е. А. Зв'язок між гендерними стереотипами та академічною успішністю для сільських учнів восьмого класу: етнографічний кейс змішаних методів : дис. ... д-ра філософії. 2017. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4438>
2. Bem S. L. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*. 1981. Vol. 88, № 4. P. 354–364. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
3. UNICEF. Latest results from global education survey show full-scale war severely impacted education in Ukraine. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/international-education-quality-research>
4. OECD. PISA Results 2022 (Volume III): Factsheets. Ukrainian regions (18 of 27). URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/ukrainian-regions-18-of-27_cf0d21f0-en.html
5. Лісова Т. В., Ковальчук Ю. О. Гендерні відмінності в успішності українських учнів 8-х класів з математики та природничих наук за результатами TIMSS 2011. *WSEAS Transactions on Environment and Development*. 2021. URL: [https://wseas.com/journals/eshc/2021/a16eshc-008\(2021\).pdf](https://wseas.com/journals/eshc/2021/a16eshc-008(2021).pdf)
6. Alan S., Ertac S., Mumcu I. Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement. *EdWorkingPapers*. URL: https://edworkingpapers.com/sites/default/files/Alan_Ertac_Mumcu_GenderStereotypes.pdf
7. Hanes L. Impact of gender stereotypes on academic achievement. *African Journal of Education and Social Sciences*. URL: <https://aspjournals.org/ajess/index.php/ajess/article/download/55/56/116>
8. Sims-Mouton F., Retelsdorf J. Gender expectations and teacher stereotypes for students' reading. In: *Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations*. Routledge, 2023. P. 191–203.
9. OECD. Gender equality in a changing world: Gender gaps in educational attainment and outcomes remain. 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2025/05/gender-equality-in-a-changing-world_5a0af5ef/full-report/gender-gaps-in-educational-attainment-andoutcomesremain_33ea8a2f.html

References

1. Witte, E. A. (2017). *The relationship between gender stereotypes and academic achievement for rural eighth-grade students: An ethnographic mixed-methods case study* [Зв'язок між гендерними стереотипами та академічною

- uspishnistiu silskykh uchniv vosmoho klasu: etnohrafichne doslidzhennia zmishanymy metodamy] (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4438> [in English].
2. Bem, S. L. (1981). *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing* [Teoriia hendernoi skhemy: kohnityvnyi opys statevoho typu]. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354> [in English].
 3. UNICEF. (n.d.). *Latest global education survey results show that the full-scale war has had a severe impact on education in Ukraine* [Ostanni rezultaty hlobalnoho opytuvannia v haluzi osvity svidchat pro znachnyi vplyv povnomashtabnoi viiny na osvitu v Ukraini]. Retrieved from: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/international-education-quality-research> [in English].
 4. OECD. (2022). *PISA Results 2022 (Volume III): Factsheets – Ukrainian regions (18 of 27)* [Rezultaty PISA 2022 (Tom III): informatsiini biuleteni – ukrainski rehiony (18 z 27)]. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/ukrainian-regions-18-of-27_cf0d21f0-en.html [in English].
 5. Lisova, T. V., & Kovalchuk, Y. O. (2021). *Gender differences in the achievement of Ukrainian eighth-grade students in mathematics and science based on TIMSS 2011 results* [Henderni vidminnosti v uspishnosti ukrainskykh uchniv 8-kh klasiv z matematyky ta pryrodnychkykh nauk za rezultatamy TIMSS 2011]. *WSEAS Transactions on Environment and Development* [in English].
 6. Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (n.d.). *Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement* [Henderni stereotypy v klasi ta yikh vplyv na navchalni dosiahnennia]. *EdWorkingPapers*. Retrieved from: https://edworkingpapers.com/sites/default/files/Alan_Ertac_Mumcu_GenderStereotypes.pdf [in English].
 7. Hanes, L. (n.d.). *Impact of gender stereotypes on academic achievement* [Vplyv hendernykh stereotypiv na akademichnu uspishnist]. *African Journal of Education and Social Sciences*. Retrieved from: <https://aspjournals.org/ajess/index.php/ajess/article/download/55/56/116> [in English].
 8. Sims-Mouton, F., & Retelsdorf, J. (2023). *Teacher gender expectations and stereotypes for students' reading. In The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations* [Mizhnarodnyi dovidnyk Routledge z hendernykh perekonan, zahrozy stereotypiv ta ochikuvan vchyteliv: henderni ochikuvannia ta stereotypy vchyteliv shchodo chytannia uchniv] (pp. 191–203). Routledge [in English].
 9. OECD. (2025). *Gender equality in a changing world: Gender gaps in educational attainment and outcomes remain* [Henderna rivnist u minlyvomu sviti: henderni rozryvy v osvitnikh dosiahnennia ta rezultatakh zberihaiutsia]. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/2025/05/gender-equality-in-a-changing-world_5a0af5ef/full-report/gender-gaps-in-educational-attainment-and-outcomes-remain_33ea8a2f.html [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ІНТЕРНАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ІМПЕРАТИВУ В МОРАЛЬНУ СТРУКТУРУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

Яців О. І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID ID: 0000-0002-9537-398X

У статті досліджено теоретичні та прикладні аспекти інтерналізації екологічного імперативу в моральну структуру особистості майбутнього педагога. Застосовуючи методи теоретичного аналізу та міждисциплінарного синтезу, узагальнення та порівняльного аналізу, обґрунтовано трирівневу модель освоєння екологічних цінностей: ціннісно-онтологічний (високий), нормативно-професійний (середній) та адаптивно-інструментальний (низький). На основі емпіричного дослідження виявлено домінування середнього рівня, що свідчить про сприйняття екології переважно як професійного обов'язку (деонтології) без глибокої особистісної інтеграції. Особливу увагу приділено гендерній диференціації екоетичних орієнтацій. Установлено, що жіноча частина вибірки схильна до «етики турботи», демонструючи високу екологічну емпатію та готовність до особистого прикладу. Чоловіки натомість виявляють вищий рівень моральної автономії та раціональної відповідальності, розглядаючи екологічний імператив крізь призму логічного обґрунтування та нормативних вимог. Доведено, що екологічний імператив виступає потужним регулятором морального характеру педагога, сприяючи стійкості до професійного вигорання через віднайдення планетарних смислів діяльності. Запропоновано методичні рекомендації щодо трансформації освітнього середовища ЗВО, які передбачають перехід від формального інформування до ціннісного моделювання та врахування гендерної специфіки у формуванні екоцентричної парадигми майбутніх фахівців. Професійна значущість екологічного імперативу полягає не лише у формуванні відповідального ставлення до природи, а й у зміцненні морального характеру педагога у цілому. Студенти з розвинутою екологічною рефлексією знаходять у професії додаткові екзистенційні смисли, що підвищує їхню психологічну стійкість та готовність до трансляції гуманістичних цінностей майбутнім поколінням. Сформульовано науково-методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо трансформації освітнього простору з метою підвищення екоетичної зрілості майбутніх педагогів.

Ключові слова: екологічний імператив, моральне виховання, майбутній педагог, деонтологічна підготовка, інтерналізація, екоцентрична парадигма, гендерні особливості.

Yatsiv O. I. Internalization of the ecological imperative into the moral structure of the future pedagogue's personality

The article explores the theoretical and applied aspects of the internalization of the ecological imperative into the moral structure of the future pedagogue's personality. Applying methods of theoretical analysis and interdisciplinary synthesis, generalization, and comparative analysis, a three-level model of the assimilation of environmental values is substantiated: value-ontological (high), normative-professional (medium), and adaptive-instrumental (low). Based on empirical research, a dominance of the medium level was revealed, indicating a perception of ecology primarily as a professional duty (deontology) without deep personal integration. Special attention is paid to the gender differentiation of eco-ethical orientations. It was established that the female part of the sample is inclined toward the "ethics of care", demonstrating high ecological empathy and a readiness to provide a personal example. Men, on the other hand, exhibit a higher level of moral autonomy and rational responsibility, viewing the ecological imperative through the prism of logical justification and normative requirements. It is proven that the ecological imperative acts as a powerful regulator of the pedagogue's moral character, contributing to resilience against professional burnout through the discovery of planetary meanings of activity. Methodological recommendations are proposed regarding the transformation of the educational environment of higher education institutions, which involve a transition from formal information-sharing to value modeling and taking into account gender specifics in the formation of the ecocentric paradigm of future specialists. The professional significance of the ecological imperative lies not only in the formation of a responsible attitude toward nature but also in

strengthening the pedagogue's moral character as a whole. Students with developed ecological reflection find additional existential meanings in the profession, which increases their psychological stability and readiness to transmit humanistic values to future generations. Scientific and methodological recommendations have been formulated for lectures of higher education institutions regarding the transformation of the educational space with the aim of increasing the eco-ethical maturity of future pedagogues.

Keywords: *ecological imperative, moral education, future pedagogue, deontological training, internalization, ecocentric paradigm, gender characteristics.*

Вступ. Актуальність дослідження екологічного імперативу в структурі морального виховання майбутнього педагога зумовлена глибокою трансформацією соціоприродних відносин та необхідністю пошуку нових етичних регуляторів людської діяльності. На сучасному етапі розвитку цивілізації екологічна проблематика переросла межі суто природничого дискурсу, перетворившись на фундаментальний виклик для педагогічної деонтології. «Освіта, орієнтована на формування екологічної свідомості, є ключовим чинником у підготовці молоді до активної участі у сталому розвитку суспільства» [1, с. 10]. Проблема формування екологічного імперативу в структурі морального виховання майбутнього педагога перебуває на перетині декількох наукових дискурсів: аксіологічного, деонтологічного та психолого-педагогічного. Екологічний імператив розглядається не просто як сукупність заборон, а як фундамент нової гуманістичної моралі.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що екологічний аспект морального виховання майбутнього педагога є складним міждисциплінарним феноменом. «Сучасна екологічна ситуація змушує по-новому оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного, методологічного і соціального плану на комплекс «природа – суспільство» [8, с. 117]. І. Бартенева розглядає екологічно-орієнтовану педагогіку як чинник формування екокультурної компетентності, що базується на принципах природовідповідності та екогуманізму [2]. Своєю чергою, Л. Дольнікова пропонує інтегративний підхід, що поєднує формування екологічної та громадянської компетентностей, стверджуючи, що активний громадянин неможливий без екологічної свідомості [3; 4]. С. Пустова та К. Тушко визначають педагогічні умови формування екологічних цінностей у студен-

тів соціономічних професій, наголошуючи на важливості особистого прикладу викладача та створення екологічно орієнтованого середовища [6]. М. Росновський та Є. Маринченко наголошують на необхідності інтеграції екологічних дисциплін із фаховими, акцентуючи на вмінні майбутніх педагогів розробляти природобезпечні технології [7]. О. Повідайчик та О. Гринь акцентують на важливості екологічної підготовки майбутніх педагогів, що доповнюється стратегіями екологічної освіти для сталого розвитку [5]. Однак проблема внутрішньої інтерналізації екологічних цінностей у професійну підготовку педагога залишається формальною і потребує ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити рівні інтерналізації екологічного імперативу в моральну структуру особистості майбутнього педагога, виявити гендерні особливості екоетичних орієнтацій студентів для розроблення методичних рекомендацій щодо вдосконалення їхньої професійної підготовки.

Завдання статті: розробити та апробувати трирівневу модель інтерналізації екологічного імперативу (ціннісно-онтологічний, нормативно-професійний, адаптивно-інструментальний); здійснити кількісний та якісний аналіз результатів анкетування студентів педагогічних спеціальностей; визначити гендерну специфіку сприйняття екологічного імперативу, проаналізувавши співвідношення афективних (емпатія) та раціональних (обов'язок) компонентів у чоловіків та жінок; сформулювати науково-методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо трансформації освітнього простору з метою підвищення екоетичної зрілості майбутніх педагогів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз та синтез, моделювання), емпіричні (анкетування, метод моральних дилем, порівняльний аналіз), методи математичної статистики.

Результати. Для наукової верифікації викладених теоретичних положень розроблено спеціалізовану методику інтерпретації результатів анкетування, яка базується на трирівневій моделі інтерналізації екологічного імперативу в моральну структуру особистості майбутнього педагога (табл. 1). Перший рівень, який дефініюємо як ціннісно-онтологічний (високий), характеризується повним прийняттям екоцентричної парадигми, де екологічний імператив постає як внутрішній закон буття та фундамент професійної ідентичності. Другий рівень, визначений як нормативно-професійний (середній), передбачає сприйняття екологічних норм як професійного обов'язку (деонтологічна підготовка), проте без глибокої особистісної інтеграції. Третій рівень, адаптивно-інструментальний (низький), відображає формальне ставлення до екологічних вимог, які сприймаються як зовнішні обмеження або сукупність декларативних знань. Оцінювання здійснюється шляхом зіставлення відповідей на блоки запитань, де аксіологічна детермінація виявляється через вибір на користь екоцентричних цінностей у ситуаціях морального вибору та високий рівень екологічної емпатії.

Аналіз результатів дослідження, у якому взяли участь 134 студенти (46 чоловіків та 88 жінок) педагогічних спеціальностей, дає змогу констатувати домінування нормативно-професійного рівня інтерналізації екологічного імперативу, що є характерним для етапу становлення професійної ідентичності. Зокрема, більшість опитаних демонструє усвідомлення важливості екологічної відпові-

дальності як професійної риси, проте відчуває певні труднощі у перенесенні цих принципів у площину повсякденних моральних рішень. Узагальнення кількісних показників засвідчує, що лише незначна частина вибірки (приблизно 18% респондентів) досягла ціннісно-онтологічного рівня, продемонструвавши стійку готовність до етичного самообмеження та глибоку ідентифікацію з екоцентричними ідеалами. Водночас 25% студентів залишаються на адаптивно-інструментальному рівні, розглядаючи екологію як автономну галузь знань, слабо пов'язану з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю.

Розподіл результатів за гендерною ознакою виявив певні специфічні тенденції, що заслуговують на окрему аналітичну рефлексію. Жіноча частина вибірки виявила вищий рівень афективної залученості та екологічної емпатії. Для майбутніх вихователів екологічний імператив частіше постає як емоційно забарвлений обов'язок, що живиться безпосереднім переживанням єдності з природою. Натомість чоловіча частина вибірки схильна до раціоналізації екологічного імперативу, розглядаючи його крізь призму деонтологічної підготовки та системної відповідальності за майбутні покоління. У чоловіків частіше спостерігається фокус на нормативному аспекті професійної поведінки та готовність до вирішення моральних дилем шляхом логічного обґрунтування пріоритетності екоцентричних цілей.

Детальний аналіз відповідей на запитання щодо аксіологічної детермінації освітнього середовища університету дає змогу стверджувати, що студенти гостро відчувають розрив

Таблиця 1

Розподіл майбутніх педагогів за рівнями інтерналізації екологічного імперативу

Рівень інтерналізації	Кількість студентів (абс.)	Відсоткове співвідношення (%)	Характерні ознаки моральної структури
Ціннісно-онтологічний (високий)	24	17,9%	Екологічний імператив як внутрішній закон буття; висока емпатія та готовність до самообмеження.
Нормативно-професійний (середній)	76	56,7%	Сприйняття екології як обов'язку (деонтологія); переважання раціонального підходу над емоційним.
Адаптивно-інструментальний (низький)	34	25,4%	Формальне ставлення; екологічні знання існують окремо від моральних переконань характеру.

між теоретичними деклараціями та практичним втіленням екологічних цінностей. Це підкреслює необхідність трансформації виховного простору ЗВО, де екологічний імператив має стати органічним компонентом академічної культури. Особливу увагу привертає той факт, що студенти з високим рівнем екологічної рефлексії демонструють більшу стійкість до професійного вигорання, оскільки знаходять у своїй майбутній роботі додаткові планетарні смисли. Таким чином, результати опитування підтверджують нашу гіпотезу про те, що екологічний імператив є потужним регулятором морального характеру педагога, проте його формування потребує цілеспрямованої та методично вивіреної підтримки на всіх етапах навчання.

Синтезуючи отримані дані, можемо представити узагальнений профіль сучасного майбутнього педагога, для якого характерним є перехід від індивідуалістичного до соціо-природного розуміння своєї місії. У структурі морального виховання важливим є перехід від усвідомлення обов'язку (деонтологія) до внутрішньої потреби слідувати екологічному імперативу (онтологія). Це актуалізує впровадження у навчальний процес розроблених нами методичних рекомендацій, спрямованих на стимулювання моральної автономії та етичної чутливості студентів. Гендерні відмінності у сприйнятті екологічних цінностей не є бар'єром, а навпаки, взаємодоповнюють загальну картину формування екоцентричної свідомості, даючи змогу поєднувати раціональну відповідальність та емоційну турботу в цілісному педагогічному характері.

Представлені дані демонструють чітку диференціацію екоетичних орієнтацій між

студентами різної статі (табл. 2). Аналіз свідчить про те, що чоловіки та жінки керуються різними внутрішніми мотивами під час формування екологічної свідомості. Цікавим є розподіл між деонтологічною готовністю (усвідомленням обов'язку) та готовністю до особистого прикладу. Для чоловіків домінуючим є обов'язок (65,2%). Їхня екоетика має нормативний характер: «я роблю це, бо так правильно/треба». Жінки (63,6%) натомість демонструють вищу готовність до дії через особистий приклад. Це свідчить про те, що жіноча етика більш практико-орієнтована та інтегрована у щоденну поведінку. Показник моральної автономії вищий у чоловіків (56,5% проти 40,9% у жінок). Це вказує на те, що чоловіки частіше покладаються на власне логічне обґрунтування та незалежний вибір, навіть якщо він іде врозрід із загальними трендами. Жінки можуть бути більш конформними або орієнтованими на суспільні етичні стандарти у питаннях екології.

Спираючись на результати проведеного емпіричного дослідження та глибоку теоретичну рефлексію проблеми [2, с. 28], уважаємо за доцільне розробити рекомендації, адресовані науково-педагогічним працівникам ЗВО. Оскільки саме викладач виступає модератором аксіологічного простору університету, його діяльність має бути спрямована на подолання формалізму в деонтологічній підготовці майбутніх педагогів [7, с. 201].

Першочерговим вектором роботи має стати посилення аксіологічної детермінації освітнього процесу через перехід від інформування до ціннісного проживання екологічних смислів [5, с. 156]. Це передбачає упровадження в освітній процес методів активного цінніс-

Таблиця 2

Гендерні особливості екоетичної орієнтації студентів

Показник екологічного імперативу	Чоловіки (n=46), %	Жінки (n=88), %	Домінуючий вектор
Екологічна емпатія (афективний компонент)	39,1%	72,7%	Переважає у жінок (етика турботи)
Деонтологічна готовність (обов'язок)	65,2%	52,3%	Переважає у чоловіків (раціональна відповідальність)
Готовність до особистого прикладу	47,8%	63,6%	Переважає у жінок (єдність слова і дії)
Моральна автономія у виборі	56,5%	40,9%	Переважає у чоловіків (логічне обґрунтування)

ного моделювання та аналізу складних етичних дилем, де майбутній фахівець змушений приймати рішення, виходячи не з прагматичної доцільності, а з пріоритетності екоцентричної парадигми. Викладачеві варто зосередити зусилля на тому, щоб екологічний імператив перестав сприйматися студентами як зовнішня вимога програми, натомість ставши невід'ємним складником їхньої професійної ідентичності та морального характеру.

Онтологічний вимір підготовки майбутніх педагогів потребує розширення меж навчальних дисциплін за рахунок створення інтегрованих виховних проєктів, що поєднують психолого-педагогічну рефлексію з практичною екоетичною діяльністю [3, с. 429]. Доцільно стимулювати студентів до самостійного пошуку відповідей на екзистенційні виклики сучасності, де турбота про довкілля розглядається як форма вищої духовної відповідальності за збереження життя. У цьому контексті викладач має виступати не лише транслятором знань, а й живим взірцем екологічної поведінки, демонструючи власним прикладом єдність моральних переконань та професійної поведінки, що є важливим для формування характеру майбутнього педагога.

Окремої уваги заслуговує урахування гендерної специфіки в процесі деонтологічної підготовки, що була виявлена під час нашого дослідження. Для жіночої частини студентства рекомендації стосуються посилення теоретичного та раціонального обґрунтування екологічних рішень, що допоможе трансформувати природну емпатію у стійку професійну позицію. Для чоловіків-студентів пріоритетом має стати розвиток афективної чутливості та емоційного інтелекту, що дасть змогу збалансувати їхню схильність до раціоналізації та нормативності. Такий диференційований підхід забезпечить гармонійну інтеграцію екологічного імперативу в моральну структуру особистості незалежно від початкових психологічних схильностей.

Водночас необхідно звернути увагу на розвиток «екологічної рефлексивності» як професійно значущої якості характеру [8, с. 118]. Викладачам рекомендується створювати умови для постійного самоаналізу студентами екологічних знань та етичних наслідків своїх

педагогічних дій. Це сприятиме подоланню розриву між високими ідеалами та повсякденною практикою, виводячи підготовку фахівця на рівень ціннісно-онтологічної зрілості. Важливо пам'ятати, що екологічний імператив у структурі характеру педагога – це не статичне знання, а динамічний процес безперервного морального вдосконалення.

Ще одним важливим елементом рекомендацій є трансформація самого академічного етосу університету. Аксиологічна детермінація вимагає, щоб кожен елемент університетського життя – від організації простору до міжособистісної взаємодії – відповідав принципам екологічної етики [4, с. 147]. Лише за умови занурення студентів у середовище, де екоцентрична парадигма є панівною нормою, зможемо виховати нове покоління освітян, здатних нести відповідальність за майбутнє цивілізації. Таким чином, системна реалізація цих рекомендацій дасть змогу перетворити деонтологічну підготовку на дієвий інструмент формування морально стійкого та екологічно відповідального характеру майбутнього педагога.

На основі отриманих результатів дослідження можна запропонувати такі вектори виховної роботи:

для чоловіків: акцентувати увагу на інтелектуальних аргументах, цифрах, логічних наслідках екологічної бездіяльності та формуванні відчуття громадянської відповідальності (деонтології). Використання складних екологічних дилем, де потрібно прорахувати економічні та соціальні наслідки. Це апелює до їхньої «раціональної відповідальності». Замість абстрактних закликів «берегти природу» краще працювати із цифрами (наприклад, ефективність установа сонячних панелей). Розгляд екологічного імперативу як частини професійної етики та законодавчих норм;

для жінок: важливо бачити зв'язок між екологією та якістю життя, а також мати простір для прояву турботи. Використання візуальних та емоційних матеріалів, що демонструють вплив екології на живі істоти та майбутні покоління (стимуляція екологічної емпатії). Організація волонтерських акцій, де важливий не лише результат, а й процес спільної діяль-

ності та підтримки. Навчання конкретним побутовим звичкам, які дають змогу реалізувати готовність до особистого прикладу.

Висновки. Емпірична верифікація підтвердила, що процес формування екологічного імперативу в майбутніх педагогів перебуває переважно на нормативно-професійному рівні. Більшість студентів усвідомлює екологічну відповідальність як фахову вимогу, проте лише 17,9% респондентів інтегрували ці принципи у власну онтологічну структуру як внутрішній закон буття. Гендерний аналіз виявив специфічні вектори екоетичного розвитку: для жінок характерною є емоційно-практична залученість (висока емпатія та єдність слова і дії), тоді

як для чоловіків – раціонально-нормативна (логічне обґрунтування та деонтологічна готовність). Це актуалізує потребу в диференційованому підході до виховної роботи. Аксіологічна детермінація освітнього процесу вимагає подолання розриву між теоретичними деклараціями та повсякденною практикою в університетському середовищі. Трансформація академічної культури на засадах екоцентризму є необхідною умовою для переходу від зовнішнього обов'язку до внутрішньої потреби слідувати етичним нормам.

Отримані результати підтверджують необхідність подальшого поглиблення теоретичного аналізу проблеми екологізації характеру педагога.

Список використаних джерел

1. Ахматова Н. О. Освіта як засіб формування екологічної свідомості в умовах сучасних соціокультурних загроз. *Особистість та освіта в умовах сучасних соціокультурних викликів: ціннісно-світоглядні та науково-методичні аспекти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 28 лютого 2025 р. Дніпро, 2025. С. 8–10.
2. Бартенева І. О. Екологічно-орієнтована педагогіка як чинник формування екокультурної компетентності майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. С. 25–29.
3. Дольнікова Л. В. Педагогічна майстерність викладача у формуванні екологічної та громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти: інтегративний підхід. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9(55). С. 424–433.
4. Пасинок В. Г. Екологічна свідомість у педагогіці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2019. Вип. 90. С. 143–149.
5. Повідайчик О. С., Гринь О. В. Концепція сталого розвитку як основа неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 1(54). С. 154–157.
6. Пустова С., Тушко К. Визначення педагогічних умов формування екологічних цінностей у студентів соціономічних професій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 4(39). С. 134–153.
7. Росновський М. Г., Маринченко Є. О. Екологічна компетентність як складник фахової підготовки майбутнього педагога професійного навчання. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 178. С. 199–203.
8. Сапожников С. Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. 2021. № 1(1). С. 113–120.

References

1. Akhmatova, N. (2025). Osvita yak zasib formuvannia ekolohichnoi svidomosti v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh zahroz [Education as a means of forming environmental consciousness in the conditions of modern socio-cultural threats]. *Osobystist ta osvita v umovakh suchasnykh sotsiokulturnykh vyklykiv: tsinnisno-svitohliadni ta naukovo-metodychni aspekty: materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 8–10). Dnipro. [in Ukrainian].
2. Bartienieva, I. (2019). Ekolohichno-oriientovana pedahohika yak chynnyk formuvannia ekokulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv [Ecologically-oriented pedagogy as a factor in the formation of eco-cultural competence of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*, 19(1), 25–29. [in Ukrainian].
3. Dolnikova, L. (2025). Pedahohichna maistemist vykladacha u formuvanni ekolohichnoi ta hromadianskoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity: intehratyvnyi pidkhid [Pedagogical skill of a teacher in the formation of environmental and civic competence of higher education students: an integrative approach]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 9(55), 424–433. [in Ukrainian].

4. Pasyuk, V. (2019). Ekolohichna svdomist u pedahohitsi [Environmental consciousness in pedagogy]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia «Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov»*, 90, 143–149. [in Ukrainian].
5. Povidachyk, O., & Hryn, O. (2024b). Kontsepsiia staloho rozvytku yak osnova neperervnoi ekolohichnoi pidhotovky maibutnykh pedahohiv [The concept of sustainable development as the basis for continuous environmental training of future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 1(54), 154–157. [in Ukrainian].
6. Pustova, S., & Tushko, K. (2024). Vyznachennia pedahohichnykh umov formuvannia ekolohichnykh tsinnosti u studentiv sotsionomichnykh profesii [Determination of pedagogical conditions for the formation of environmental values in students of socioeconomic professions]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 4(39), 134–153. [in Ukrainian].
7. Rosnovskiy, M., & Marynchenko, Ye. (2019). Ekolohichna kompetentnist yak skladova fakhovoi pidhotovky maibutnyoho pedahoha profesiinoho navchannia [Environmental competence as a component of professional training of future teachers of vocational education]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 178, 199–203. [in Ukrainian].
8. Sapozhnykov, S. (2021). Teoretychni zasady ekolohichnoho vykhovannia maibutnykh fakhivtsiv [Theoretical foundations of environmental education of future specialists]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriiia «Filosofiiia. Pedahohika»*, 1(1), 113–120. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Яцюрик А. О.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0003-3933-8503

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування культурної ідентичності у дітей дошкільного віку в умовах сучасних соціокультурних трансформацій та воєнного стану в Україні. Обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на необхідність збереження національної ідентичності, мови, культури та історичної пам'яті як важливих чинників духовної стійкості суспільства. Проаналізовано нормативно-правові засади дошкільної освіти, що визначають формування культурної ідентичності як один зі стратегічних напрямів виховання підростаючого покоління.

Уточнено сутність поняття «культурна ідентичність» як інтегративного утворення, що поєднує емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти та формується в процесі інтеріоризації культурних норм і цінностей. Висвітлено вікову специфіку становлення культурної ідентичності в дошкільному дитинстві, зумовлену домінуванням наочно-образного мислення, провідною роллю ігрової діяльності, високою емоційною чутливістю та активною соціальною взаємодією. Доведено, що засвоєння культурного досвіду в цьому віці відбувається переважно через емоційно насичені форми діяльності: фольклор, народні традиції, художні образи, символіку та спільну діяльність із дорослими й однолітками.

Обґрунтовано значення мовленнєвого розвитку як ключового механізму залучення дитини до національного культурного простору та формування відчуття приналежності до культурної спільноти. Визначено роль педагогічно організованого культурно-освітнього середовища, яке забезпечує системність і цілісність формування культурної ідентичності через інтеграцію елементів національної спадщини у різні види діяльності дітей. Зроблено висновок про те, що культурна ідентичність у дошкільному віці формується як динамічний процес переходу від зовнішнього засвоєння культурних зразків до їх внутрішнього прийняття, що створює підґрунтя для подальшого розвитку національної самосвідомості та успішної соціалізації особистості.

Ключові слова: культурна ідентичність, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, психолого-педагогічні особливості, емоційно-ціннісний розвиток, мовленнєвий розвиток, соціалізація, національна самосвідомість, культурно-освітнє середовище.

Yatsyurik A. O. Psychological and pedagogical features of cultural identity formation in preschool age

The article reveals the psychological and pedagogical features of cultural identity formation in preschool children in the context of modern sociocultural transformations and martial law in Ukraine. The relevance of the problem is justified by the need to preserve national identity, language, culture, and historical memory as important factors in the spiritual stability of society. The normative and legal foundations of preschool education, which define the formation of cultural identity as one of the strategic directions of educating the younger generation, are analyzed.

The essence of the concept of "cultural identity" as an integrative formation that combines emotional, cognitive, and behavioral components and is formed in the process of internalizing cultural norms and values is clarified. The age-specific nature of the formation of cultural identity in preschool childhood is highlighted, which is determined by the dominance of visual-figurative thinking, the leading role of play, high emotional sensitivity, and active social interaction. It has been proven that the assimilation of cultural experience at this age occurs mainly through emotionally saturated forms of activity – folklore, folk traditions, artistic images, symbols, and joint activities with adults and peers.

The importance of speech development as a key mechanism for involving children in the national cultural space and forming a sense of belonging to the cultural community is substantiated. The role of a pedagogically organized cultural and educational environment that ensures the systematic and holistic formation of cultural identity through the integration of elements of national heritage into various types of children's activities is determined. It is concluded that cultural identity in preschool age is formed as a dynamic process of transition from external assimilation of cultural models to their internal acceptance, which creates the basis for the further development of national self-awareness and successful socialization of the individual.

Keywords: *cultural identity, preschool children, preschool education, psychological and pedagogical characteristics, emotional and value development, speech development, socialization, national self-awareness, cultural and educational environment.*

Вступ. Актуальність проблеми формування культурної ідентичності у дошкільному віці зумовлюється комплексом соціокультурних, освітніх і суспільно-політичних чинників, які набули особливої гостроти в умовах повномасштабної війни та запровадження воєнного стану в Україні. Збройна агресія проти держави спрямована не лише на порушення її територіальної цілісності, а й на підрив основ національної ідентичності, мови, культури та історичної пам'яті. У такому контексті проблема формування культурної ідентичності набуває стратегічного значення й потребує осмислення з позицій безперервності виховного процесу, починаючи з ранніх етапів онтогенезу.

Дошкільний вік обґрунтовано розглядається як сенситивний період становлення світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій і первинного усвідомлення власної належності до певної культурної та національної спільноти. Саме у цьому віці закладається емоційно-ціннісне ставлення до рідної мови, традицій, символів і культурних зразків, що згодом визначає рівень сформованості національної самосвідомості особистості. В умовах воєнного стану заклади дошкільної освіти виконують не лише функцію забезпечення безперервності освітнього процесу, а й набувають особливої місії збереження та трансляції національної культурної спадщини як чинника психологічної стійкості дітей, формування в них відчуття безпеки, приналежності та гордості за власний народ.

Ступінь дослідженості проблеми формування культурної ідентичності у дошкільному віці характеризується наявністю значного теоретичного доробку в галузях філософії, психології та педагогіки, водночас питання її цілісного психолого-педагогічного забезпе-

чення саме в умовах дошкільного дитинства потребує подальшої систематизації. Концептуальні засади осмислення феномену ідентичності розкрито у працях Н. Висоцької [2], К. Кислюка [6]. Сутність і структуру національно-культурної ідентичності окреслено у дослідженнях В. Желанової, О. Матвієнко [4], Л. Канішевської [5]. Соціокультурні та освітні механізми утвердження української національної й громадянської ідентичності обґрунтовано у дослідженнях К. Журби, О. Рейпольської [12], Л. Удовиченко [11]. Психологічні передумови становлення особистості в дошкільному віці, що є підґрунтям формування культурної ідентичності, висвітлено у працях Т. Дуткевич [3], Р. Павелківа та Р. Цигипала [10], С. Ладивір [8], які розкривають закономірності розвитку самосвідомості, ціннісних орієнтацій і соціалізації дитини. Педагогічні аспекти залучення дітей до національної культури засобами народної педагогіки й фольклору досліджено Л. Кобилецькою [7], О. Матвієнко [9], Н. Силенко [9], які акцентують на ролі культурного середовища та традицій у становленні ідентичності здобувачів освіти. У сучасному соціокультурному контексті проблематику національної ідентичності молоді в умовах війни порушує С. Бойко [1], що актуалізує значущість раннього закладання ідентифікаційних орієнтирів.

Отже, у науковій літературі сформовано вагому теоретико-методологічну базу щодо феномену ідентичності, її структури, чинників і механізмів становлення, а також окремих аспектів виховання національно-культурної ідентичності дітей. Водночас проблема психолого-педагогічних особливостей формування культурної ідентичності саме у дошкільному віці залишається недостатньо інтегрованою,

що зумовлює необхідність комплексного міждисциплінарного аналізу та уточнення змісту, умов і засобів її цілеспрямованого формування.

Методи та методики дослідження. Вибір методів і методик дослідження зумовлений необхідністю комплексного аналізу психолого-педагогічних особливостей формування культурної ідентичності у дітей дошкільного віку як інтегративного утворення, що поєднує емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти.

Теоретичний рівень дослідження передбачає застосування аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел із психології, педагогіки, культурології та нормативно-правових документів у сфері дошкільної освіти. Використання порівняльно-аналітичного методу забезпечує виявлення наукових підходів до трактування поняття «культурна ідентичність», уточнення його структурних компонентів і визначення вікової специфіки проявів у дошкільному дитинстві.

Результати. Культурна ідентичність – це складний соціокультурний феномен, що відображає усвідомлення індивідом або спільнотою своєї належності до певної культури та внутрішнє прийняття притаманних їй цінностей, норм, традицій і символів [2, с. 21]. Вона формується в процесі соціалізації під впливом історичного досвіду, мови, релігії, мистецтва, звичаїв, колективної пам'яті та соціальних практик. Культурна ідентичність виконує інтегративну функцію, забезпечуючи відчуття приналежності до певної спільноти та сприяючи консолідації суспільства [4]. Водночас вона є динамічною категорією, що змінюється під впливом глобалізаційних процесів, міжкультурної взаємодії та суспільних трансформацій. У сучасному науковому дискурсі культурна ідентичність розглядається як важливий чинник самовизначення особистості та збереження культурного різноманіття [12].

На етапі дошкільного дитинства культурна ідентичність функціонує переважно в емоційно-образній площині, що зумовлено віковими особливостями психічного розвитку дитини. Переважання наочно-образного мислення, недостатня сформованість абстрактно-логічних операцій і підвищена емоційна

чутливість визначають специфіку сприймання культурного змісту: культурні смисли інтеріоризуються через конкретні образи, життєві ситуації, дії, символи та особистісно значущі переживання. У цьому віці дитина осягає культурну реальність не через раціональне узагальнення, а через безпосередній досвід, який набуває для неї емоційної насиченості та індивідуального смислу [8, с. 123].

Вирішальне значення у процесі закріплення уявлень про культурну належність мають яскраві враження, повторювані соціокультурні події, участь у традиційних формах діяльності, а також емоційно значущі взаємодії з дорослими та однолітками. Саме через такі переживання формуються внутрішні образи «свого» культурного простору, що забезпечують відчуття стабільності, приналежності та безперервності життєвого досвіду. Культурна ідентичність у дошкільному віці не є ще рефлексивно усвідомленою, проте вона проявляється у вибірковості інтересів, характері мовленнєвої активності, емоційних реакціях на культурні явища, схильності до відтворення соціально схвалюваних моделей поведінки, що мають культурно детермінований характер [9].

Таким чином, культурна ідентичність дитини дошкільного віку формується як інтегративна система емоційних, поведінкових і первинних когнітивних проявів, що поступово набуває цілісності та внутрішньої узгодженості. Вона створює підґрунтя для подальшого розвитку національної самосвідомості, ціннісної орієнтації особистості та її соціальної зрілості. Закладені на цьому етапі уявлення про культурну належність і позитивне ставлення до власної культури визначають напрям подальшої ідентифікації у молодшому шкільному та підлітковому віці, забезпечуючи стійкість особистості в умовах соціокультурних змін [10, с. 123].

Психолого-педагогічні характеристики дітей дошкільного віку визначально впливають на зміст і механізми формування культурної ідентичності, оскільки саме у цей період відбувається інтенсивне становлення особистості, закладаються основи світогляду, формуються первинні уявлення про соціальну

належність і систему цінностей. Дошкільне дитинство є етапом активного засвоєння соціального досвіду, коли дитина вперше системно включається у світ суспільних відносин і культурних норм, що визначає подальший напрям її особистісного розвитку [10].

Провідною діяльністю цього вікового періоду є гра, яка виконує не лише розважальну, а й передусім соціалізувальну, культуротворчу та розвивальну функції. У процесі ігрової діяльності дитина відтворює соціальні ситуації, моделює різні форми взаємодії, приміряє на себе соціальні ролі та опановує зразки поведінки, характерні для певного культурного середовища. Сюжетно-рольова гра створює умови для осмислення та переживання культурно зумовлених норм, традицій і цінностей у доступній для дитини формі, що забезпечує їх глибше емоційне прийняття. У цьому процесі формується здатність до саморегуляції поведінки відповідно до соціально схвалюваних стандартів, розвивається емпатія, почуття відповідальності та первинне усвідомлення власної приналежності до певної культурної спільноти [8, с. 97]. У поєднанні з емоційною насиченістю взаємодії та підтримкою дорослого це створює сприятливі психолого-педагогічні умови для формування стійкої культурної ідентичності, що в подальшому стає основою національної самосвідомості та соціальної зрілості особистості.

Підвищена емоційна чутливість дітей дошкільного віку зумовлює провідну роль емоційного компонента в процесі засвоєння культурного досвіду. У цьому віці дитина інтенсивно реагує на яскраві образи, художньо насичені ситуації та емоційно виразні події, що об'єктивно підсилює педагогічну доцільність використання мистецьких і фольклорних засобів як ефективного інструментарію формування культурної ідентичності. Саме емоційна насиченість культурного матеріалу забезпечує його глибше переживання та особистісне прийняття [7, с. 178].

Найбільш повне й цілісне засвоєння культурних смислів відбувається через казки, легенди, народні пісні, музичні твори, традиційні ігри, символіку та обрядові практики. Зазначені форми культурної трансляції не обмежуються передаванням інформаційного

змісту, а активізують емоційну сферу дитини, стимулюють співпереживання, формують позитивне ставлення до національної культурної спадщини та сприяють виникненню почуття причетності до спільноти. Емоційний відгук, що супроводжує сприймання культурних зразків, виступає важливим механізмом їх інтеріоризації.

Образність, ритмічність і мелодійність фольклорних та музичних творів полегшують процес сприймання й запам'ятовування, оскільки відповідають віковим особливостям наочно-образного мислення дошкільника. Повторюваність традиційних ритуалів, святкових дій і символічних актів сприяє закріпленню культурних уявлень у свідомості дитини, формуванню стійких асоціативних зв'язків та відчуття впорядкованості соціокультурного простору. У результаті культурні зразки поступово набувають для дитини особистісного значення, інтегруючись у структуру її емоційного досвіду та закладаючи підґрунтя для подальшого розвитку усвідомленої культурної ідентичності [7, с. 179].

Для дітей дошкільного віку характерним є домінування наочно-образного типу мислення, що суттєво визначає специфіку сприймання та засвоєння культурного змісту й зумовлює необхідність використання конкретних, емоційно насичених і доступних способів його презентації. На цьому віковому етапі культурні явища та цінності не осягаються через абстрактні узагальнення чи логічні міркування, а інтеріоризуються через безпосередній досвід, чуттєве сприймання та образно насичені враження.

У зв'язку із цим поняття, що стосуються історії, традицій, звичаїв і духовних орієнтирів культури, засвоюються дитиною опосередковано – через конкретні життєві ситуації, сюжетно-рольову гру, казкові та художні образи, а також через активні форми взаємодії з предметним і соціальним середовищем. Діяльнісний характер пізнання забезпечує поєднання когнітивного та емоційного компонентів, сприяючи глибшому осмисленню культурного матеріалу на рівні, доступному віковим можливостям дошкільника [4].

Такий спосіб засвоєння культурного досвіду дає змогу дитині співвідносити

отриману інформацію із власним життєвим досвідом, індивідуальними переживаннями та уявленнями, що надає культурному змісту особистісного смислу. У результаті формуються не лише первинні знання про культуру, а й емоційно забарвлене ставлення до неї, що створює підґрунтя для подальшого розвитку стійкої культурної ідентичності та поступового переходу від образного сприймання до більш усвідомленого культурного самовизначення в наступні вікові періоди [9].

Суттєвим чинником формування культурної ідентичності дитини дошкільного віку є мовленнєвий розвиток, який у цей період характеризується інтенсивним розширенням словникового запасу, активним засвоєнням граматичних структур та становленням зв'язного мовлення. У дошкільному дитинстві мовлення виконує не лише комунікативну функцію, а й виступає провідним механізмом культурної соціалізації, забезпечуючи включення дитини в національний культурний простір.

Оволодіння мовою як носієм культури сприяє формуванню в дитини почуття належності до власного народу, закладає підґрунтя для розвитку етнокультурної ідентифікації та національної самосвідомості. У процесі мовленнєвої діяльності відбувається не лише засвоєння лексико-граматичних структур, а й поступова інтеріоризація культурних смислів, що забезпечує інтеграцію дитини в соціокультурне середовище. Таким чином, мовлення постає як системоутворювальний компонент формування культурної ідентичності, який поєднує когнітивний, емоційний і соціальний аспекти розвитку особистості в дошкільному віці [9, с. 177].

Соціальний розвиток дитини дошкільного віку характеризується посиленням потреби в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками, що створює оптимальні умови для трансляції та інтеріоризації культурного досвіду. Саме у цей період відбувається активне включення дитини в систему соціальних відносин, у межах яких вона засвоює культурно зумовлені норми, правила та цінності [10]. У зазначеному процесі провідна роль належить дорослому як носієві культурних смислів, нормативних зразків поведінки

й ціннісних орієнтацій. Дорослий виступає для дитини авторитетом, моделлю для наслідування та посередником між нею і культурним середовищем. Характер ставлення дорослого до мови, традицій, національних символів і культурної спадщини значною мірою визначає спосіб їх сприймання, інтерпретації та прийняття дитиною.

Водночас взаємодія з однолітками забезпечує практичне закріплення культурних норм у спільній діяльності, сприяє формуванню навичок співпраці, взаєморозуміння, узгодження дій і розвитку почуття групової належності. У процесі спільних ігор, комунікації та колективних форм діяльності у дітей виникають первинні уявлення про «ми» як певну соціокультурну спільноту. Саме цей досвід групової ідентифікації є важливим етапом становлення культурної ідентичності та передумовою формування соціальної зрілості особистості.

Суттєвою психолого-педагогічною характеристикою дошкільного віку є інтенсивний розвиток емоційно-ціннісної сфери. Діти цього віку відзначаються підвищеною емоційною чутливістю, здатністю до емпатії та співпереживання, що створює сприятливі умови для формування ціннісного ставлення до культурних явищ. Позитивні емоції, пов'язані з участю у традиційних святах, народних іграх, виконанні пісень і відтворенні обрядових дій, сприяють поступовому формуванню емоційної прихильності до рідної культури. У подальшому така емоційна залученість трансформується в більш усвідомлене прийняття культурних цінностей і стає основою для становлення стійкої культурної ідентичності [8].

Таким чином, поєднання соціальної взаємодії, наслідування зразків дорослих, спільної діяльності з однолітками та емоційно насиченого культурного досвіду створює комплекс психолого-педагогічних умов, за яких формування культурної ідентичності в дошкільному віці набуває системного й особистісно значущого характеру.

Педагогічний вимір формування культурної ідентичності в дошкільному віці передбачає цілеспрямоване конструювання культурно-освітнього середовища, що відповідає віко-

вим та індивідуальним особливостям розвитку дітей. Таке середовище має бути змістовно насиченим культурними символами, зразками народного мистецтва, елементами традиційної культури, які органічно інтегруються в різні види повсякденної освітньої діяльності: ігрову, художньо-творчу, пізнавальну, комунікативну. Важливо, щоб процес формування культурної ідентичності не мав епізодичного чи формального характеру, а здійснювався системно й послідовно, охоплюючи різні освітні напрями та забезпечуючи цілісність особистісного розвитку дитини [11].

Подальше становлення культурної ідентичності в дошкільному віці зумовлюється цілісністю, послідовністю та систематичністю культурних впливів, які надходять до дитини як у сімейному, так і в освітньому середовищі. Узгодженість ціннісних орієнтацій дорослих, моделей поведінки та змісту спільної діяльності створює умови для поступової інтеріоризації дитиною культурних норм і смислів. Саме інтегрованість виховних впливів у різних соціальних контекстах забезпечує їх ефективність та сприяє формуванню стійкого відчуття культурної належності.

Ефективність формування культурної ідентичності значною мірою залежить від педагогічно організованого середовища, яке забез-

печує системне й поетапне включення дитини в культурний простір. За умов цілісної організації освітнього процесу культурний досвід не сприймається фрагментарно, а поступово інтегрується у структуру особистості, формуючи внутрішню ціннісну основу її розвитку. Великого значення набуває діяльнісний підхід, відповідно до якого дитина виступає активним суб'єктом засвоєння культури, залучаючись до її відтворення та переосмислення у різних видах діяльності: ігровій, художньо-творчій, комунікативній, пізнавальній. Саме в діяльності відбувається емоційне закріплення культурних смислів, становлення первинних ціннісних орієнтацій і формування позитивного ставлення до власної культурної спільноти [9].

Висновки. Отже, культурна ідентичність дитини дошкільного віку постає як результат складної взаємодії соціальних, педагогічних і психологічних чинників, що забезпечують поступове становлення особистості, здатної до прийняття, збереження та розвитку культурної спадщини. Вона формується як динамічний процес переходу від зовнішнього засвоєння культурних зразків до їх внутрішньої інтеграції, що створює підґрунтя для подальшого особистісного зростання, формування національної самосвідомості та успішної соціалізації у ширшому, соціокультурному, контексті.

Список використаних джерел

1. Бойко С. Формування національної ідентичності української молоді в умовах російсько-української війни. *Українознавчий альманах. Київський національний університет імені Тараса Шевченка*. 2022. Вип. 30. С. 17–22. URL: <https://ukralmanac.univ.kiev.ua/index.php/ua/article/view/448> (дата звернення: 10.02.2026).
2. Висоцька Н. О. Конструювання ідентичності в полікультурному просторі як об'єкт теоретичної рефлексії. *Україна – проблеми ідентичності: людина, економіка, суспільство*. Київ : Стило, 2003. С. 21–31.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навчальний посібник. 2-е вид. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 392 с.
4. Желанова В. В., Матвієнко О. В. Національно-культурна ідентичність особистості: сутність та структура. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 1(49). С. 17–20. URL: <https://surl.li/xsaxaj> (дата звернення: 11.02.2026).
5. Канишевська Л. В. Феномен «національно-культурна ідентичність» як проблема сучасного педагогічного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 34(3). С. 204–210.
6. Кислюк К. Українська ідентичність: історико-культурні ретроспективи та сучасні перспективи. *Філософська думка*. 2018. № 3. С. 48–65.
7. Кобилецька Л. В. Фольклор як чинник формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 177–182.
8. Ладивір С. О. *Особистість дитини дошкільного віку: надії та перспективи розвитку* : науково-методичний посібник. Житомир : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2003. 420 с.
9. Матвієнко О. В., Силенко Н. І. Вплив української народної педагогіки на формування національно-культурної ідентичності учнів молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. С. 175–180.
10. Павелків Р. В., Цигипало Р. В. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2008. 413 с.

11. Удовиченко Л. Проблема національно-культурної ідентичності та шляхи її вирішення у Новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 37(1). С. 70–75.
12. Утвердження української національної та громадянської ідентичності : монографія / К. Журба та ін.; за заг. ред. К. Журби, О. Рейпольської. Київ : Компрінт, 2024. 232 с. URL: <https://surl.li/rfsloz> (дата звернення: 12.02.2026).

References

1. Boiko, S. (2022). Formuvannia natsionalnoi identychnosti ukrainiskoi molodi v umovakh rosiisko-ukrainiskoi viiny [Formation of national identity of Ukrainian youth in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Ukrainoznavchiy almanakh – Ukrainian Studies Almanac*, 30, 17–22. Retrieved February 10, 2026, from <https://ukralmanac.univ.kiev.ua/index.php/ua/article/view/448> [in Ukrainian].
2. Vysotska, N. O. (2003). Konstruiuvannia identychnosti v polikulturnomu prostori yak ob'ekt teoretychnoi refleksii [Construction of identity in a multicultural space as an object of theoretical reflection]. In *Ukraina – problemy identychnosti: liudyna, ekonomika, suspilstvo* [Ukraine – problems of identity: human, economy, society] (pp. 21–31). Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
3. Dutkevych, T. V. (2016). *Doshkilna psykholohiia* [Preschool psychology] (2nd ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V. V., & Matviienko, O. V. (2022). Natsionalno-kulturna identychnist osobystosti: sutnist ta struktura [National and cultural identity of personality: Essence and structure]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 1(49), 17–20. Retrieved February 11, 2026, from <https://surl.li/xcahaj> [in Ukrainian].
5. Kanishevska, L. V. (2020). Fenomen «natsionalno-kulturna identychnist» yak problema suchasnoho pedahohichnoho dyskursu [The phenomenon of “national-cultural identity” as a problem of modern pedagogical discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 34(3), 204–210 [in Ukrainian].
6. Kysliuk, K. (2018). Ukrainska identychnist: istoryko-kulturni retrospektyvy ta suchasni perspektyvy [Ukrainian identity: Historical and cultural retrospectives and modern perspectives]. *Filosofska dumka – Philosophical Thought*, 3, 48–65 [in Ukrainian].
7. Kobiletska, L. V. (2021). Folklor yak chynnyk formuvannia khudozhno-movlennievoi kompetentnosti zdobuvachiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Folklore as a factor in the formation of artistic and speech competence of preschool and primary education students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 41(2), 177–182 [in Ukrainian].
8. Ladyvir, S. O. (2003). *Osobystist dytyny doshkilnogo viku: nadii ta perspektyvy rozvytku* [Personality of a preschool child: Hopes and prospects of development]. Zhytomyr: Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy; Zhytomyrskiy oblasnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [in Ukrainian].
9. Matviienko, O. V., & Sylenko, N. I. (2022). Vplyv ukrainskoi narodnoi pedahohiky na formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti uchniv molodshoho shkilnogo viku [Influence of Ukrainian folk pedagogy on the formation of national and cultural identity of primary school students]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 44, 175–180 [in Ukrainian].
10. Pavelkiv, R. V., & Tsyhypalo, R. V. (2008). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
11. Udovychenko, L. (2022). Problema natsionalno-kulturnoi identychnosti ta shliakhy yii vyrishennia u Novii ukrainskii shkoli [The problem of national and cultural identity and ways of its solution in the New Ukrainian School]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 37(1), 70–75 [in Ukrainian].
12. Zhurba, K., & Reipolska, O. (Eds.). (2024). *Utverzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti* [Affirmation of Ukrainian national and civic identity]. Kyiv: Komprint. Retrieved February 12, 2026, from <https://surl.li/rfsloz> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.05.2026

Наукове видання

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

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 2/2026

Комп'ютерна верстка – Н. В. Фесенко

Дата розміщення онлайн: 15.05.2026.

Дата друку: 22.05.2026.

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 38,36. Зам. № 0526/401.

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.