

Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 8



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Шпортун Оксана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Аврамчук Олександр Сергійович, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології факультету наук про здоров'я, Український католицький університет, Україна

Боровик Людмила Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Україна

Браніцька Тетяна Ромуальдівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Гейко Євгенія Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

Дудорова Людмила Юрївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичного виховання та здоров'я, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

Ендірлайтієне Ауксе, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Університет імені Вітовта Великого, Каунас, Литва

Жаровська Олена Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Калаур Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності; керівник Центру післядипломної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Комар Таїсія Василівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, Україна

Маляр Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Мозгова Галина Петрівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психосоматики та психологічної реабілітації факультету психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

Мороз Майя Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін, декан гуманітарно-педагогічного факультету Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», Україна

Найчук Вікторія Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальних технологій, Вінницький інститут Університету «Україна», Україна

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор, директор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, Україна

Пилявець Наталія Ігорівна, доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти "Вінницька академія безперервної освіти", Україна

Писарчук Оксана Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогіки, Західноукраїнський національний університет, Україна

Поліщук Віра Аркадіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Пришляк Оксана Юрївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна

Стахова Олена Анатоліївна, доцент, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління та адміністрування, КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Тарасенко Галина Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри екології, природничих та математичних наук, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Томчук Михайло Іванович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Федоренко Василь Миколайович, кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Чернуха Надія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації і соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Журнал ухвалено до друку вченою радою КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»

Протокол № 6 від 30 вересня 2025 року

Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія» зареєстровано

Міністерством юстиції України (Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1182 від 11.04.2024 року).

Ідентифікатор медіа R30-04641.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

(вул. Грушевського, буд. 13, м. Вінниця, 21050, bil@mail.vinnica.ua, тел. (0432) 55-65-60)

Періодичність видання: 2 рази на рік. Мови публікацій: українська, англійська.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 року (додаток 3)

Офіційний сайт видання: journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh

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

ISSN 2786-7536 (Print)
ISSN 2786-7528 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти», 2025

УДК 37.378.372.851

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.01>

Олена БУРЦЕВА

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри математики і фізики,

Мелітопольський державний педагогічний університету імені Богдана Хмельницького

elena.burtseva19@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9644-2839

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКУ АНАЛІЗУ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У контексті ідей особистісно-орієнтованої та компетентнісної освіти проблема оцінювання в навчально-виховному процесі набуває нового змісту. Традиційне розуміння оцінювання як інструмента контролю поступає місцем його розвитку як засобу формування ключових компетентностей, самостійності й відповідального ставлення до навчання. Реформування української системи освіти, зокрема системи оцінювання, здійснюється з урахуванням провідних світових освітніх тенденцій. У центрі цього процесу – концепція компетентнісного підходу, адаптація до європейських стандартів, а також забезпечення педагогічної автономії вчителя. **Мета** статті полягає в уточненні умов і способів застосування тестових завдань в освітній діяльності вчителя математики й розроблення алгоритму їх застосування в процесі навчання алгебри в старшій школі. **Методологія** дослідження ґрунтується на аналізі літератури; аналізі можливостей програмного комплексу тематичного оцінювання навчальної діяльності; спостереженні за тестуванням учнів, опитуванні їх після процедури тестування; вивченні досвіду вчителів математики щодо того, як комп'ютерне тестування на уроках впливає на покращення успішності; вивченні шкільної програми, навчальної літератури, підручників. **Наукова новизна** дослідження полягає в теоретичному аналізі різноманітних прийомів і методів, у впровадженні тестових завдань як дидактичного засобу при проведенні комп'ютерного тестування за допомогою платформи LearningApps. **Висновки.** Розроблені авторські тестові завдання з алгебри 10 класу на тему «Степенева функція з натуральним показником, її властивості» використали здобувачі під час проходження педагогічної практики. Здійснена експериментальна перевірка авторського тесту за допомогою платформи LearningApps, де учні показали високі бали й поліпили результати з попереднього уроку. За допомогою статистичного критерію довели, що комп'ютерне тестування поглиблює знання та підвищує зацікавленість учнів.

Ключові слова: дидактичний засіб, комп'ютерне тестування, навчання математики, платформа LearningApps, тестові завдання.

Olena BURTSEVA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Mathematics and Physics,

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

elena.burtseva19@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9644-2839

TEST PROBLEMS IN ALGEBRA AND THE BEGINNING OF ANALYSIS AS A DIDACTIC MEANS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. In the context of the ideas of personality-oriented and competency-based education, the problem of assessment in the educational process acquires a new meaning. The traditional understanding of assessment as a control tool is giving way to its development as a means of forming key competencies, independence and a responsible attitude to learning. The reform of the Ukrainian education system, in particular the assessment system, is carried out taking into account the leading global educational trends. At the heart of this process is the concept of a competency-based approach, adaptation to European standards, as well as ensuring the pedagogical autonomy of the teacher. **The purpose** of the article is to clarify the conditions and methods of using test tasks in the educational activities of a mathematics teacher and develop an algorithm for their use in the process of teaching algebra in high school. The research **methodology** is based on an analysis of the literature; analysis of the capabilities of the software complex for thematic

© О. Бурцева, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

assessment of educational activities; observation of student testing, interviewing them after the testing procedure; study of the experience of mathematics teachers who use computer testing in their lessons to improve performance; study of the school curriculum, educational literature, textbooks. **The scientific novelty** of the study lies in the theoretical analysis of various techniques and methods and in the implementation of test tasks as a didactic tool when conducting computer testing using the LearningApps platform will contribute to improving success. **Conclusions.** The developed author's test tasks in algebra for grade 10 on the topic "Power function with a natural exponent, its properties" were used by applicants during their pedagogical practice. An experimental verification of the author's test was carried out using the LearningApps platform, where students showed high scores and improved results from the previous lesson. Using a statistical criterion, it was proven that computer testing improves students' knowledge and interest.

Key words: didactic tool, computer testing, teaching mathematics, LearningApps platform, test tasks.

Постановка проблеми. Останніми роками оцінювання діяльності учнів з боку вчителя, а також взаємооцінювання й самооцінювання школярів виокремилися в самостійні напрями педагогічних досліджень. Це зумовило трансформацію підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів – від акценту на знання до оцінювання здатності застосовувати знання в практичній діяльності. Реформування української системи освіти, зокрема й системи оцінювання, здійснюється з урахуванням провідних тенденцій світових освітніх процесів. У сучасному глобалізованому світі домінує освітня парадигма, яка інтегрує знаннявий, діяльнісний і ціннісно-орієнтований складники змісту навчання. Такий підхід забезпечує більш глибоке осмислення набутих знань, їх практичне застосування та формування відповідального ставлення до навчального процесу. Зростання інтеграційних процесів і стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій істотно впливають на шкільну освіту, трансформуючи як зміст, так і методи навчання. Використання цифрових технологій відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів і розвитку ключових компетентностей [3]. Особливого значення набуває формування життєво важливих компетентностей, що дають змогу особистості ефективно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, адаптуватися до динамічних змін на ринку праці й бути готовим/-ою до безперервного навчання впродовж життя. Водночас існують серйозні проблеми, пов'язані з оцінюванням рівня навчальних досягнень учнів. Як поточне, так і підсумкове оцінювання найчастіше здійснюється одноосібно вчителем, без активного залучення самих учнів до цього процесу. Учні, як правило, залишаються пасивними об'єктами оцінювання, а не його суб'єктами. Їх не навчають методик самооцінювання та взаємооціню-

вання, що позбавляє їх можливості усвідомлено рефлексувати власну навчальну діяльність.

Крім того, критерії оцінювання, які застосовує вчитель, часто залишаються незрозумілими або взагалі невідомими для учнів. У деяких випадках навіть самі педагоги не мають чітко визначеної системи критеріїв: вони можуть бути ситуативними, інтуїтивними й залежати від особистих обставин або емоційного стану вчителя.

Наслідком такої ситуації є те, що випускники шкіл не володіють сформованими навичками рефлексії щодо своєї діяльності й поведінки. У них не розвинена стійка звичка до самооцінювання власної роботи, ухвалених рішень і вчинків, що ускладнює їхню здатність до саморозвитку й навчання впродовж життя.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Останнім часом, у зв'язку з широким упровадженням комп'ютерних засобів навчання в освітній процес, знову зросла актуальність використання тестів як інструмента оцінювання знань. Це сприяло активізації наукових досліджень, присвячених вивченню функцій тестового контролю в навчальному процесі (В.Є. Безверха, Л.І. Білоусова, І.Є. Булах, В.О. Швець, І.Я. Лернер, Дж. Вілмут, І.В. Іванюк та ін.). Тестування має низку переваг, що зумовлюють його практичну цінність у сучасній школі. Воно дає змогу швидко й об'єктивно вимірювати рівень навчальних досягнень великої кількості учнів, не потребує значних витрат часу на проведення й обробку результатів, легко піддається математичному аналізу [5]. Крім того, тести забезпечують можливість використання порядкової або навіть інтервальної шкали для оцінювання, що сприяє точнішому визначенню навчального прогресу учнів. Таким чином, тестування є не лише засобом контролю, а й ефективним інструментом моніторингу якості освіти в умовах її цифровізації.

Мета статті. Головна мета полягає в уточненні умов і способів застосування тестових завдань в освітній діяльності вчителя математики й розробленні алгоритму їх застосування в процесі навчання алгебри в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Тести є ефективним інструментом для масового оцінювання: вони дають змогу вимірювати рівень навчальних досягнень великого контингенту учнів, забезпечують швидке математичне опрацювання результатів, дають можливість використовувати порядкову або інтервальну шкалу оцінювання, не потребують значних часових затрат на проведення. З основних понять теорії тестування маємо такі [2]:

- *тестування* – це атестаційна процедура, яка дає змогу максимально об'єктивно оцінити відповідність між особистісною та експертною моделлю знань. Головна мета тестування – виявлення й кількісне оцінювання розбіжностей між цими моделями. Воно проводиться за допомогою стандартизованих тестів, у рівних умовах для всіх випробуваних;

- *тест* – це інструмент, що включає статистично перевірену систему завдань, стандартизовану процедуру проведення й спеціально розроблену технологію аналізу результатів. Його призначення – вимірювання характеристик особистості, які можуть змінюватися в результаті навчання.

Деякі дослідники виділяють три рівні розуміння тестування:

- *побутовий рівень* – тести сприймаються як набір запитань із варіантами відповідей, подібний до кросвордів, що мають пізнавальний або розважальний характер;

- *словниковий рівень* – характеризується термінологічною нечіткістю й відсутністю єдиної методологічної бази створення та використання тестів;

- *науковий рівень* – включає точне розуміння специфіки тестування, обґрунтовану розробку тестів, їх апробацію, стандартизацію та застосування відповідно до галузі використання.

З розвитком інформаційного суспільства зростає потреба у використанні технічних засобів навчання, що стали невід'ємною частиною педагогічного процесу. До них належать навчально-лабораторне обладнання, дидактична техніка, технічні засоби навчання,

комп'ютерні класи, навчальні плани, картки-завдання, автоматизовані системи тощо. Педагогічна технологія виникла як новий напрям у педагогіці, що об'єднує традиційну методiku, технічні засоби й учасників навчального процесу в єдину систему, реалізовану на основі технологічного підходу. *Тестове завдання* – це основна одиниця тесту, яка відповідає визначеним критеріям: чітка мета, лаконічність, технологічність, логічність формулювання, визначене місце для відповіді, єдина інструкція для всіх учасників тощо. Не кожне завдання в тестовій формі автоматично є тестовим завданням. Воно потребує експериментальної перевірки на вибірці, щоб забезпечити його надійність і валідність. *Класифікація тестів* може здійснюватися за різними критеріями: метою, змістом, умовами застосування, галуззю знань, видами діяльності тощо. Попри широке використання тестів у багатьох науках, уніфікованої класифікації досі не існує. Дидактичні можливості будь-якої навчальної технології, безперечно, є визначальними при оцінюванні якості й ефективності навчального процесу загалом. Однак дидактична система для різних технологій має свої унікальні риси – принципи, компоненти та їх властивості [4].

Аналіз комп'ютерних технологій навчання засвідчує, що основні дидактичні принципи, властиві традиційним підходам, зазнають істотної трансформації та подальшого розвитку в умовах цифрового середовища.

Дидактика традиційно відповідає на три ключові запитання: *чого навчати? як навчати? за допомогою чого навчати?* Відповідно до цих завдань, формується система дидактичних критеріїв для оцінювання ефективності комп'ютерного навчання, яка дає змогу визначити основні акценти освітнього процесу. Зокрема, особливу увагу варто приділяти якості навчального контенту, який повинен бути адаптований до індивідуальних можливостей учня; можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії в рамках комп'ютерного середовища; реалізації багаторівневих і різнорівневих комп'ютерних засобів навчання й контролю знань; організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей здобувача освіти; розробленню різних форм підтримки та навчального впливу в інтерактивному середовищі.

LearningApps – це безкоштовне веборієнтоване авторське програмне забезпечення, що підтримує організацію освітнього процесу через використання інтерактивних мультимедійних навчальних модулів (так званих «міні-програм»). Платформа активно використовується в закладах освіти для урізноманітнення викладання, активізації пізнавальної діяльності учнів і підвищення мотивації до навчання. Доступні формати інтерактивних вебзавдань охоплюють широкий спектр типів: множинний вибір; вправи на відповідність (наприклад, знайти пару, класифікація, робота з числовою прямою); закриті тести (заповнення пропусків, вільна текстова відповідь тощо) [1].

Особливістю *LearningApps* є можливість створення навчальних модулів як «з нуля», так і на основі вже наявних шаблонів, доступних на платформі. Нині сервіс пропонує понад 20 шаблонів для створення різноманітних мультимедійних вправ, а також інструменти для спільного розроблення, обміну й адаптації навчального контенту. Крім того, *LearningApps* надає зручну структуру для створення інтерактивних освітніх і розвивальних ігор.

Експеримент проводився в 10 класі при вивченні теми «Степова функція з натуральним показником, її властивості». Цей клас має середній рівень успішності. В експерименті брали участь 13 учнів. Полягав він у тому, що проводилися уроки, один із них був традиційний, наприкінці був проведений тест, а під час іншого тестування наприкінці уроку проводили за допомогою платформи *LearningApps*. У підсумку порівнюються бали тесту учнів з кожного уроку, використовується статистичний критерій знаків G та робиться висновок, чи підвищується рівень знань учнів. Першим було проведено традиційний урок, другим – урок з використанням наприкінці тестування на платформі *LearningApps* (рис. 1).

Для обробки результатів експерименту й забезпечення достовірності висновків використовується критерій знаків G , який дає змогу встановити загальний напрям змін досліджуваної ознаки у вибірці при переході від першого до другого виміру: відбувається покращення, підвищення, посилення показників чи, навпаки, погіршення, зниження, ослаблення.



Рис. 1. Авторські тестові завдання

Критерій знаків G спрямований на виявлення систематичної тенденції змін у результатах. Він дає змогу оцінити, є спостережувана різниця між двома вимірами випадковою чи вона має статистичне підґрунтя, наприклад, чи справді використання мультимедійних засобів під час уроку сприяє підвищенню навчальних досягнень. Суть критерію полягає в підрахунку кількості так званих «нетипових зрушень» – випадків, коли показники змінюються в протилежному напрямі від загальної тенденції. Позначення $G_{\text{емп}}$ використовується для відображення цієї кількості. Чим менше $G_{\text{емп}}$, тим більш імовірно, що зрушення в «типовому» напрямі (наприклад, зростання результатів) є статистично достовірним. Таким чином, критерій знаків G дає можливість обґрунтувати ефективність застосованої педагогічної технології на основі об'єктивного аналізу результатів до та після експериментального втручання.

Гіпотези

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто використання тестування на платформі LearningApps не поліпшує знання учнів.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим, тобто використання тестування на платформі LearningApps поліпшує знання учнів.

Кількість спостережень в обох вимірах – не менше ніж 5 і не більше ніж 300.

№ з/п	Результати учнів (бали)		
	Урок 1	Урок 2	Зсув
1.	7	7	0
2.	8	10	2
3.	6	8	2
4.	9	10	1
5.	8	6	2
6.	6	7	1
7.	8	10	2
8.	4	7	3
9.	9	11	2
10.	5	8	3
11.	9	10	1
12.	5	7	2
13.	6	7	1

Підраховуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки.

Розрахунок кількості додатних, від'ємних і нульових зсувів	
Кількість зсувів	
Додатні	11
Від'ємні	1
Нульові	1
Сума	13

Розрахуємо зсув.

З додатку 3 визначаємо критичне значення критерію G . Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типовий» бік ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів: $n = 11 + 1 = 12$.

З додатку 4 $n = 12$.

Типовий зсув – додатний.

Від'ємних зсувів – 1.

$$G_{\text{кр}} = \begin{cases} 2(\rho \leq 0,05) \\ 1(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{емп}}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{\text{емп}} = 1$.

$G_{\text{емп}} < G_{\text{кр}}$ (на 5% рівні значимості), $G_{\text{емп}} = G_{\text{кр}}$ (на 1% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Виходячи з гіпотези, експеримент показав, що урок, де використано тестування на платформі LearningApps, поліпшує знання учнів, підвищує рівень зацікавленості, унаслідок візуально-яскравого оформлення, цією темою.

Висновки. Педагогічний експеримент, проведений із використанням комп'ютерного тестування на платформі LearningApps, підтвердив гіпотезу про ефективність інтеграції інформаційних технологій в освітній процес. Отримані результати свідчать про доцільність застосування цифрових інструментів, що позитивно впливають на формування компетентної особистості учнів, сприяють підвищенню якості математичних знань серед старшокласників і надають далі пер-

спективу вивчати й розробляти уроки здобувачам під час проходження педагогічної практики.

Подальшими перспективними напрямками дослідження є розроблення методичних реко-

мендацій з удосконалення наявних і створення авторських дидактичних засобів з математики; доповнення переліку засобів медіаосвітніх технологій в контексті завдань Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методична розробка «Як користуватися сервісом LearningApps.org». URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-yak-koristuvatisya-servisom-learningapps-org-88709.html> (дата звернення: 22.06.25).
2. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / авторська колегія за ред. Ю.І. Машбиця. Київ : ІЗМН, 2010. 217 с.
4. Парашенко Л.І., Леонський В.Д., Леонська Г.І. Тестові технології у навчальному закладі : методичний посібник. Київ : Майстерня книги, 2006. 216 с.
5. Щербак О.І. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень : навчально-методичний посібник / за ред. О.І. Щербак. Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 2014. 136 с.

REFERENCES:

1. Metodychna rozrobka "Iak korystuvatisya servisom LearningApps.org" (2019) [Methodical learning "How to use the LearningApps.org service"] URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-yak-koristuvatisya-servisom-learningapps-org-88709.html> (data zvernennia: 22.06.25) [in Ukrainian].
2. Nahaiev, V.M. (2007). Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: Navch. posibnyk [Teaching methods in higher education: Textbook] / V.M. Nahaiev. K.: Tsent uchbovoi literatury. 232 p. [in Ukrainian].
3. Mashbytsia, Yu.I. (2010). Osnovy novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia: Posibnyk dlia vchyteliv [Fundamentals of new information technologies of education: A manual for teachers] / Avtorska kolehiia za red. Yu.I. Mashbytsia. K.: IZMN. 217 p. [in Ukrainian].
4. Parashchenko, L.I. (2006). Testovi tekhnolohii u navchalnomu zakladi: Metodychnyi posibnyk [Test technologies in educational institutions: Methodological manual] / L.I. Parashchenko, V.D. Leonskyi, H.I. Leonska. K.: Maisternia knyhy. 216 p. [in Ukrainian].
5. Shcherbak, O.I. (2014). Teoriia i praktyka otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen: Navch.-metod. Posibnyk [Theory and practice of assessing educational achievements: Teaching and methodical manual] / za red. O.I. Shcherbak. Ivano-Frankivsk, "Lileia-NV". 136 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 23.07.2025

Дата прийняття статті: 30.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2:331.54]:378.091.212.7]

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2025-2.02>

Катерина ВАСЮК

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри кризової та клінічної психології,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
k.vasuk@donnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-5663-4406

САМООЦІНКА ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА БАЧЕННЯ ШЛЯХІВ ЇХ ВИРІШЕННЯ В ЗДОБУВАЧІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. *Мета* статті полягає в аналізі суб'єктивної оцінки мотивації до навчання й проблем, які з нею виникають у здобувачів психологічної спеціальності, а також дослідження їхньої точки зору щодо проблеми низької мотивації та шляхів її покращення. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному аналізі поглядів на навчальну мотивацію та чинників, які її формують, зокрема цілей майбутньої професійної діяльності, особливостей організації навчального процесу, розвитку емоційно-вольової сфери особистості. Здійснений огляд прикладних сучасних досліджень за темою. **Наукова новизна** полягає в тому, що основою дослідження є аналіз не об'єктивних спостережень експертів, а думки самих здобувачів щодо причин низької початкової мотивації та ймовірних шляхів вирішення цієї проблеми з використанням методу фокус-інтерв'ю. **Висновки.** У результаті дослідження здійснене порівняння суб'єктивної оцінки проблемних питань у мотивації навчання здобувачів з двома типами мотиваційної спрямованості (на досягнення успіху й уникання невдач). Виявлено, що здобувачі з високою мотивацією досягнень частіше орієнтовані на здобуття знань і мають більш конкурентну позицію, ніж особи, спрямовані на уникання невдач. Але незалежно від мотиваційної спрямованості матеріальний зарібок і самореалізація є одними з основних цілей навчання. Більш глибоке опитування дало змогу деталізувати причини зниження навчальної мотивації, серед яких – робота й брак часу, труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, втрата інтересу до навчання через недостатню кількість практичної підготовки. Установлено, що основною перешкодою для підвищення мотивації є не вибір засобів заохочення, а недостатній розвиток вольової сфери і здатності до самоорганізації, тому збільшення кількості часу для самостійного навчання погіршує його результативність.

Ключові слова: досягнення, мотивація навчання, мотиваційна спрямованість, організованість, уникання невдач.

Katerina VASUK

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Crisis and Clinical Psychology,
Vasyl' Stus Donetsk National University
k.vasuk@donnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-5663-4406

THE SELF-ASSESSMENT OF PROBLEM QUESTIONS OF MOTIVATION OF STUDY AND VISION FOR SOLVING IN STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALIZATION

Abstract. *The purpose* of the article is to analyze subjective value of motivation of study and problem in it in students of psychological specialization, and also to investigate their views about problem of low motivation and ways of its improvement. The research **methodology** is based on systematical analysis of views on motivation of study and factors of their formation in particular the target of future professional activity, organization of education, development emotion and volitional sphere of person. We've analyzed applied modern researches in the theme. **The scientific novelty** is an idea, that the base of research is analysis opinion of students on reasons of low motivation of study and possible ways to solve the problem using focus-interview. **Conclusions.** As the result of investigation, we've compared problem questions the motivation of study in the student with two types of motivational focus (on achievement and avoid failure). We've discovered the students with high

© К. Васюк, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

achieve motivation are often oriented on study and they more often compete than persons with motivation of avoid failure. But independently of motivational focus the salary and self-realization are main goals of study. More fundamental interview detailed reasons of decreasing of motivation of study among which there are work, lack of time, difficult of learning study material, lost of interest in study because they don't have enough practice. Found that the main obstacle on the way to increase the motivation isn't choosing of ways to encourage but it's insufficient development of voluntary sphere and ability to self-organize. That's why increasing of time for self-study aggravates its effectiveness.

Key words: achievement, motivation to study, motivational focus, organization, avoid failure.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці проблема мотивації дуже поширена тема, але до цього часу багато проблемних аспектів у ній залишаються суперечливими. Найчастіше можна зустріти дослідження об'єктивного стану мотиваційної сфери, коли дослідники намагаються проаналізувати ієрархію потреб і мотивів, механізми їх регуляції та особливості впливу мотиваційної компоненти на продуктивність діяльності. Водночас практично не приділяється увага суб'єктивній інтерпретації мотиваційного складника діяльності самим суб'єктом. Через це невисвітленими залишаються багато аспектів: розуміння глибинних механізмів формування саме такої мотиваційної ієрархії, особливості вибору тих чи інших засобів задоволення потреб, вибір індивідуальних засобів підвищення мотивації. Особливо актуальним це питання є зараз, коли відсутність жорсткої конкуренції у ЗВО для здобувачів і комерціалізація освіти призводять до суттєвого зниження загального рівня мотивації до навчання майбутніх фахівців. І чомусь часто дослідники, захоплюючись тестуванням, забувають глибше поспілкуватися з досліджуваними на предмет розкриття їхньої індивідуальної картини мотиваційного складника діяльності.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Як зазначає С. Занюк, мотивація не є простою сукупністю мотивів, вона включає всі чинники, що стимулюють діяльність, наприклад, цінності, потреби, дії інших людей (заохочення або покарання) [4]. Мотив же – це усвідомлена потреба, яка визначає спрямованість поведінки й діяльності особистості. Мотивація – більш динамічне утворення, ніж мотив, за рахунок своєї складної структури. Для корекційної роботи це добре, але варто враховувати певні нюанси. Наприклад, учень має стійкий пізнавальний мотив, але при цьому мотивація до навчання може досить сильно мінятися протягом короткого проміжку часу. На це може вплинути оцінка викладача, стан здоров'я, зміна пріоритетних цілей навчання, при цьому пізнавальний мотив наявний, але спрямовується на

спілкування або пошук розважальної інформації в інтернеті, а не на здобуття фахової освіти.

У працях А. Коломійця підкреслена одна важлива думка про ті аспекти особистості, як зумовлюють відмінності в силі пізнавального мотиву, адже кожному викладачеві з власного досвіду очевидно, що при рівних умовах навчання й засобах впливу на мотивацію ефект є надто різним [5]. Цими чинниками вважається інтелектуальний рівень та особлива «мотиваційна чутливість», про яку говорив ще О. де Бальзак [1]. Вона проявляється у відкритості особистості до впливу на неї інших осіб. Можливими синонімами цього є «довіра», «конформність», «сугестивність». Але дослідник не акцентує уваги тільки на особистісних чинниках, зберігаючи рівновагу між дилемою «особистість-середовище». Серед зовнішніх чинників найважливішим вважає вплив наставника, учителя, викладача, який сприяє формуванню першого враження про професійне навчання, закладає образ професіонала, створює певний емоційний фон у процесі навчання.

Ця ідея перегукується з думкою Т. Гладиш, що навчальна мотивація включає дві основні групи мотивів: ті, що безпосередньо пов'язані з навчанням (інтерес до навчання, прагнення стати професіоналом, дослідити незвідане тощо), і мотиви соціальні, які дотичні до різних аспектів міжособистісної взаємодії (спілкування, прийняття в групі, дружба, здобуття певного групового статусу, допомога іншим людям) [2]. У праці К. Назаренка виявлено, що останні якраз мають панівну позицію, особливо в першокурсників, тому виражений пізнавальний мотив наявний у дуже незначній кількості здобувачів [6].

Так, опитування Н. Черняка показало, що лише 43% першокурсників мають мотивацію саме здобуття професійних навичок, і вже тоді, понад 10 років тому, він говорив про щорічну тенденцію до зниження цього показника. Ця ситуація є вкрай негативною, тому потребує вживання термінових заходів – комплексних і на загальнодержавному рівні.

Негативний вплив на пізнавальну мотивацію мало також вимушене дистанційне навчання. Як зазначає О. Виноградна, ієрархія мотивів навчання постійно трансформується в суспільстві, і нині в сучасних здобувачів отримання освіти саме по собі є далеко не пріоритетним мотивом [7, с. 115]. Усе частіше на перший план виходить мотив самовираження, самореалізації. Через доступність освіти й широкі можливості її отримання з появою високих технологій здобувачі можуть вільно обирати форму освіти (наприклад, не тільки заочну, а й дистанційну), мають вільніший доступ до інформації через мережу «Інтернет». Але спрощення процесу, навпаки, часто демотивує, зменшує цінність освіти, відповідно, і ті зусилля, які вкладаються в цей процес.

Дослідниця мотивації навчання у вищій школі І. Дроздова підкреслює, що змінювати мотивацію до навчання в студентства вже дуже складно через вік [3, с. 33]. У цьому віковому періоді ми маємо справу зі сформованою особистістю, яка прагне до самостійності в діяльності, у тому числі й навчальній. На фоні цього збільшення годин на самостійну роботу здається оптимальним кроком, але існує питання, наскільки фактично наявна психологічна готовність у здобувачів брати основний тягар навчання на самостійне опрацювання. Це питання потребує додаткового аналізу.

Мета статті. У дослідження основною метою був аналіз суб'єктивної оцінки мотивації до навчання й проблем, які з нею виникають у здобувачів спеціальності С4 «Психологія».

У дослідження залучені 60 здобувачів СО «Бакалавр» спеціальності С4 «Психологія» Донецького національного університету імені Василя Стуса, з них 8 чоловічої статі та 52 жіночої. Вік досліджуваних варіював від 18 до 21 року.

Виклад основного матеріалу. Навчальна мотивація може включати декілька окремих мотивів. Серед найбільш важливих виділяємо мотив досягнення успіху, мотив самореалізації, пізнавальний мотив і частково матеріальний, бо майбутня професія дає людині змогу знайти в подальшому високооплачувану роботу для задоволення матеріальних потреб.

Для реалізації мети дослідження використані методики: «Методика дослідження мотивації досягнення успіху» Т. Елерса, «Методика дослідження мотивації уникання невдач» Т. Елерса, розгорнуте опитування у вигляді фокус-інтерв'ю здобувачів, у якому діагностувався рівень усвідомленості мотивів навчання, ефективні (на думку здобувачів) засоби впливу на рівень мотивації та можливі причини зниження рівня навчальної мотивації в процесі здобуття освіти. Також використовували методику мотиваційної індукції Ж. Ньюттена, яка визначає пізнавальну, комунікативну й мотивацію досягнень на основі незакінчених речень, первинний аналіз вираженості трьох основних мотивів за методикою Ж. Ньюттена. Аналіз цієї методики може бути детальним і спрощеним. У дослідженні застосовано другий варіант. На рисунку 1 представлені відсоткові значення домінування основних мотивів.

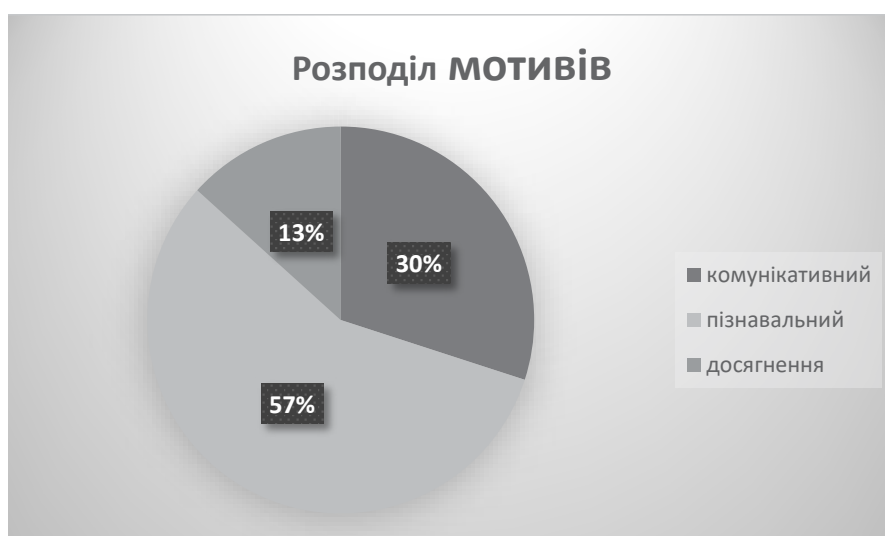


Рис. 1. Розподіл мотивів за методикою Ж. Ньюттена

Очевидно, що в юнацькому віці здобувачів домінує пізнавальний мотив, а комунікативний – утрачає свою актуальність, порівняно з підлітками.

На наступному етапі дослідження проведена діагностика панівної мотиваційної спрямованості – на досягнення або уникання невдач – у вибірці досліджуваних. Результати представлені нижче на рисунку 2.

Результати діагностики показали наближений до нормального розподіл рівнів мотивації досягнення й уникання невдач у групі респондентів. Крім того, більшість досліджуваних мала одну панівну тенденцію (або до уникання невдач, або до досягнень). Лише 4 особи (6,7%) показали завищений рівень за обома методиками. Це свідчить про недостатню щирість або суперечливі мотиваційні тенденції, тому ці учасники вилучені з подальшого дослідження. Загалом для кращої поляризації груп сформовані дві діагностичні підгрупи, які мали виражені ознаки мотивації досягнень або уникання невдач. Особи із середнім, невизначеним, рівнем мотивації обох типів не залучалися для другого етапу дослідження. Це зроблено з метою відстеження можливих відмінностей у сприйманні проблем з мотивацією в осіб з різним рівнем мотиваційної спрямованості. Тому в першу групу ввійшли особи з високим рівнем мотивації досягнень і водночас низьким або близьким до низького рівнем мотивації уникання невдач. Їх кількість становила 18 осіб. У другу групу ввійшли особи з високим рівнем

мотивації уникання, відповідно, з низьким або близьким до низького рівнем мотивації досягнень. Ця група складалася з 22 осіб.

На другому етапі дослідження проведено фокус-інтерв'ю з виділеними групами досліджуваних. Нижче в таблиці 1 представлено результати цього опитування.

В аналізі результатів опитування здобувачів, по-перше, звернемо увагу на мету навчання, адже вона визначає головний напрям зусиль при здобутті освіти. Більшість здобувачів має матеріальні цілі, як-от: заробіток і будівництва кар'єри. Ці аспекти не залежать від мотиваційної спрямованості, але в групі осіб, спрямованих на досягнення, частіше домінують цілі здобуття знань, самореалізації та бути кращим за інших. Загалом це логічно корелює із цим видом мотиваційної спрямованості. Тішить те, що майже половина респондентів в обох групах прагне в майбутньому допомагати іншим. Це надважливо для їхньої професії.

Найменші значення отримані в критерії «Стипендія», вірогідно, тому що нині стипендію отримує дуже мала кількість опитаних, тому для учасників дослідження це неактуальна мета.

Загалом здобувачі обох підгруп обережно оцінюють рівень своєї мотивованості як «середній», хіба що особи зі спрямованістю на досягнення мають більший відсоток високого рівня самооцінки мотивованості.

Також у дослідженні важливо відстежити трактування причин зниження мотивації до

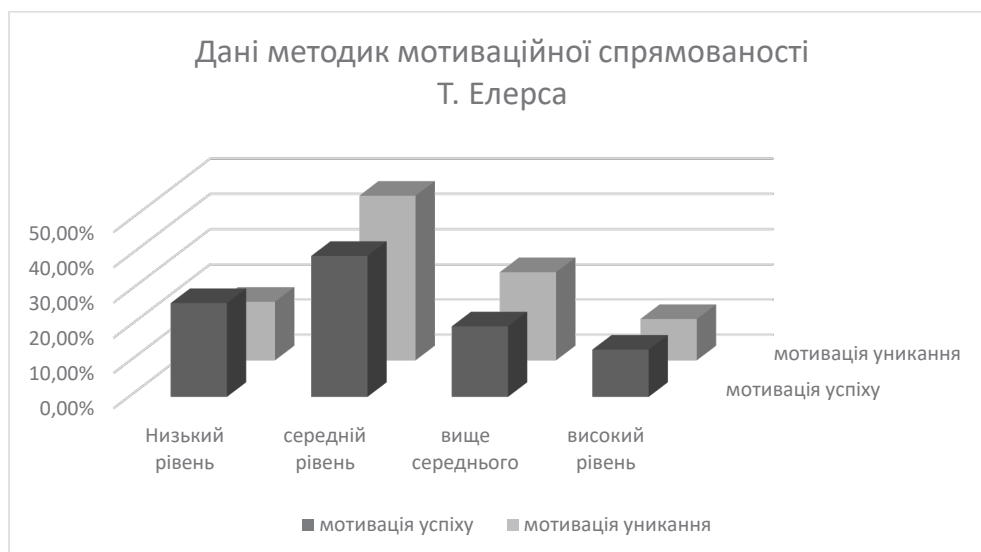


Рис. 2. Відсоткові значення рівнів мотивації досягнення успіху й мотивації уникання невдач за методиками Т. Елерса

Таблиця 1

Результати опитування здобувачів щодо самооцінювання проблем з мотивацією навчання й засобів її підвищення

Діагностичний критерій опитування	Група з мотивацією досягнень (18 осіб)	Група з мотивацією уникання (22 особи)
Основна мета навчання:		
– заробіток у майбутньому;	88,8%	81,8%
– кар'єра;	44,4%	31,8%
– стипендія;	5,6%	0%
– конкуренція з одногрупниками;	16,7%	4,5%
– здобуття знань;	55,6%	36,4%
– спілкування, прийняття в групі;	22,2%	27,3%
– бути першим, кращим за інших;	38,9%	18,2%
– реалізувати свої здібності;	77,8%	45,5%
– бути корисним суспільству.	55,6%	40,9%
Оцінка загального рівня мотивації навчання:		
– висока;	33,3%	13,6%
– середня;	50%	63,6%
– низька.	16,9%	22,9%
Рівень мотивації на різних курсах:		
– знижується з кожним курсом;	77,8%	68,2%
– підвищується з кожним курсом;	11,1%	4,5%
– не змінюється.	11,1%	27,2%
Причини зниження мотивації:		
– утрата інтересу до навчання;	72,2%	72,7%
– конфлікти з викладачами, колегами;	11,1%	4,5%
– немає матеріального стимулу;	44,4%	40,9%
– розчарування у виборі професії;	22,2%	4,5%
– важкий матеріал;	55,6%	77,3%
– з'явилися інші пріоритети;	50%	50%
– робота паралельно з навчанням.	16,7%	27,3%
Засоби самомотивації:		
– створення розпорядку дня, планування дій;	5,6%	0%
– винагорода себе за досягнення;	33,3%	50%
– похвала;	16,7%	45,5%
– сором, картаю себе, коли лінуюся;	50%	31,8%
– вдячність, похвала інших (батьків, друзів) мотивує.	16,7%	9,1%
Ефективні засоби підвищення мотивації:		
– бачити одразу результат старань;	33,3%	45,5%
– винагорода балами;	66,7%	45,5%
– можливість більше практикувати;	88,8%	36,4%
– вдячність людей, усвідомлення, що комусь допоміг (ла);	22,2%	31,8%
– рівноправне, проблемне навчання;	38,9%	9,1%
– бачити, де це тобі знадобиться в майбутньому	88,8%	81,8%

навчання з позиції самих здобувачів. Серед таких причин домінує втрата інтересу до навчання разом із появою інших пріоритетів. У бесіді досліджувані зазначали, що такими пріоритетами стає робота, яку багато хто вимушений знаходити для підробітку вже на 2–3 курсах. Саме на цей період і припадає суттєве зниження мотивації до навчання за спостереженнями й здобувачів, і викладачів. Також до інших пріоритетів зараховують закоханість, сімейні проблеми, деякі здобувачі відмовилися коментувати причини. Насторожує той факт, що здобувачі втрачають мотивацію через важ-

кий процес навчання. Особливо виразно це наявне в групі з мотивацією уникання невдач. Можливо, саме це демотивує тих, хто демонструє стратегію уникання. У бесіді здобувачі скаржилися на великі обсяги самостійної роботи й відсутність часу на опрацювання всіх завдань і всього масиву матеріалу, який від них вимагається. З огляду на те що зараз кількість дисциплін та аудиторних годин значно зменшена, багато матеріалу здобувачам доводиться опрацьовувати вже не з викладачем на заняттях, а самостійно. На жаль, не всі здатні до належної самоорганізації. Разом із роботою

паралельно навчанню й іншими особистими проблемами належний рівень самостійного засвоєння матеріалу стає проблематичним. Можливо, самі мотиви обрання професії лише заради диплома про освіту, а не за покликом за відсутності належної конкуренції серед абітурієнтів знецінюють сам факт навчання, тому звичайний процес навчання сприймається здобувачами як обтяжливий. Позитивним моментом є те, що розчарування у виборі професії та конфлікти з колегами й викладачами зазначає дуже малий відсоток опитаних.

Цікавим є також аспект мотивації себе самого до навчання. Як видно з результатів, домінують найдавніші способи мотивації – заохочення себе або покарання у вигляді почуття провини, сорому тощо. При чому в осіб, спрямованих на досягнення, більше виражена схильність до самопокарання, а в осіб з униканням невдач – до похвали й винагороди себе. Основна проблема, з якою варто працювати, – це відсутність належної самоорганізації. Її використовують лише 5,6% осіб у групі зі спрямованістю на досягнення й жодна особа – з групи зі спрямованістю на уникання невдач. Це свідчить про відсутність такої вольової якості, як організованість, що може прямо впливати на зниження мотивації, короткостроковий позитивний ефект від заохочень, навіть суттєвих, адже все одно процес діяльності потребуватиме планування зусиль із доведення задуманого до завершення. Такі дії неможливі без належної організації своєї діяльності. На нашу думку, саме над цим потрібно працювати в корекційних програмах – над усвідомленням самими здобувачами, що одного підбору засобів заохочення недостатньо, а потрібно розвивати саме вольовий аспект діяльності – наполегливість та організованість. Про це свідчить й оцінювання засобів заохочення, коли здобувачі прагнуть одразу бачити результат старань, такої думки від 33% до 45% досліджуваних, особливо з мотивацією уникання невдач. Позитивним моментом у виборі ефективних засобів підвищення мотивації навчання, на думку самих же здобувачів, є практична орієнтованість знань. Майже 80% в обох підгрупах прагнуть отримати тільки ті знання, які знадобляться в майбутньому, але практична орієнтованість усе ж переважає в осіб з орієнтацією на досягнення. З нашого

досвіду, це дійсно справедливо. Чим частіше здобувачі мають змогу практикувати з реальними професійними запитами, тим більше вони стають зацікавленими в теоретичному навчанні, бо одразу бачать, що їм не вистачає таких знань.

У розробленні стратегій підвищення мотивації потрібно обов'язково враховувати мету навчання, бо застосування похвали буде малоефективним для того, хто орієнтований на матеріальну вигоду.

Невеликі різниці в результатах між групами свідчать про системність проблеми та її незалежність від мотиваційної спрямованості.

Висновки. Дослідження доводить важливість практичного складника навчання в підвищенні мотивації здобувачів, тобто для покращення ситуації потрібно не стільки фокусуватися на таких зовнішніх засобах впливу, як бали, похвала чи певні санкції, скільки системно організовувати навчання так, щоб здобувачі мали максимальну практичну залученість, коли вони вчаться організовувати свою діяльність, бачать недоліки в теоретичних знаннях, одразу отримують віддачу у вигляді реакцій клієнта й проживають реальні професійні ситуації. Звичайно, не варто нехтувати й традиційними стимулами на кшталт балів, похвали, рейтингування, які теж важливі для здобувачів і дають їм змогу зорієнтуватись у власних досягненнях.

У перспективі потребує детальної перевірки виявлений у дослідженні факт, що підкріплення має значно меншу роль у формуванні мотивації, ніж вольові якості особистості, зокрема самоорганізації. Ця ідея гармонійно поєднується з прагненнями респондентів бачити одразу результат своїх старань, бо це підкріплює їхнє бажання організувати свою діяльність ефективніше для отримання швидкого результату. Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері мотивації навчання, перспективи подальших розвідок у цьому напрямку мають стосуватися питання розроблення ефективних засобів впливу саме через вольовий аспект особистості, а не тільки інтерес. Також важливо визначити індивідуально-типологічні особливості, що можуть зумовлювати формування мотивації й чутливість різних типів особистості здобувачів до відповідних засобів розвитку мотивації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бокшиц О., Каменська І., Мірошніченко Д. Історія розвитку та сучасний стан формування фахової мотивації у майбутніх педагогів професійного навчання. *Society. Document. Communication*. 2022. №. 15. С. 12–32.
2. Гладий Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6. Ч. 1. С. 150–155.
3. Дроздова І.П. Мотивація як основа навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2009. Вип. 27. С. 31–36.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
5. Коломієць А.А., Криворучко І.М. Аналіз підходів до формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі їх фундаментальної підготовки. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 4. С. 129–134.
6. Назаренко К. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів-філологів на заняттях з іноземної мови. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 53–57.
7. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н.В. Пророк, Л.О. Кондратенко, Л.М. Манилова та ін.; за ред. Н.В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.

REFERENCES:

1. Bokshyts, O., Kamenska, I., Miroshnychenko, D. (2022). Istoriia rozvytku ta suchasnyi stan formuvannia fakhovoi motyvatsii u maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia. [History of development and actual estate of formation of professional motivation in future teachers of professional education]. *Society. Document. Communication*, 15, 12–32 [in Ukrainian].
2. Hladysh, T. (2015). Formuvannia motyviv i motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti yak psykhologo-pedahohichna problema. [Formation of motives and moyivation of study and cognitive activity as psychological and pedagogical problems]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems od education of modern teacher*, 6, 150–155 [in Ukrainian].
3. Drozdova, I.P. (2009). Motyvatsiia yak osnova navchalno-piznavlnoi diialnosti studentiv VNZ. [Votivation as base of study and cognitive activity of students]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Science bulletin of Izmail State Humanitarian University*, 27, 31–36 [in Ukrainian].
4. Zaniuk, S.S. (2002). Psykholohiia motyvatsii : navch. posib. [Psychology of motivation] Kyiv: Lybid, 304 p. [in Ukrainian].
5. Kolomiets, A.A., Kryvoruchko, I.M. (2014). Analiz pidkhodiv do formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u protsesii yikh fundamentalnoi pidhotovky. [Analysis of theories of formation of motivation to study and cognitive activity of students in process their fundamental education]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Dulletin of Vinnitsa Polytechnic Institute*, 4, 129–134 [in Ukrainian].
6. Nazarenko, K. (2012). Formuvannia motyvatsii nachalno-piznavalnoi diialnosti u studentiv-filolohiv na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of study and cognitive activity of student-philologists in foreign language classes], *Ridna shkola – Native school*, 6, 53–57 [in Ukrainian].
7. Psykholohichna diahnostyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: monohrafiia (2020). [Psychological diagnostic person's motivation to studyin conditions of didgital society] / N.V. Prorok, L.O. Kondratenko, L.M. Manylova ta in.; za red. N.V. Prorok. Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo", 131 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 25.07.2025

Дата прийняття статті: 29.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2:316

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.03>**Влада ВЕТРОВА**

корекційний психолог, нейропсихолог,
магістрантка 2-го курсу спеціальності «Психологія»,
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
vladuvanchikov@gmail.com
ORCID: 0009-0005-3830-9059

Світлана МІТИНА

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук,
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
mitina.svetlana68@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9520-0272

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЕПАРАЦІЇ ВІД БАТЬКІВ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми психологічної сепарації від батьків у період ранньої дорослості в контексті трансформацій, спричинених цифровою культурою. **Мета статті** – теоретичне осмислення особливостей сепараційних процесів у період ранньої дорослості й аналіз впливу цифрового середовища на динаміку та зміст психологічної сепарації від батьків. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному, структурно-функціональному, культурно-психологічному, діяльнісному й особистісно-орієнтованому підходах. Використано методи теоретичного аналізу наукової літератури, порівняльно-історичного та логіко-теоретичного аналізу. **Наукова новизна** полягає в спробі комплексного теоретичного осмислення впливу цифрової культури на процес психологічного відокремлення в ранній дорослості, що дає змогу виявити нові фактори ризику й ресурси особистісного зростання в медіазалежному соціальному просторі. У статті узагальнено підходи до розуміння сепарації як ключового етапу становлення особистісної автономії, розглянуто специфіку її прояву в постмодерному суспільстві, проаналізовано феномени цифрової прив'язаності, медіаопосередкованої залежності й символічної підтримки батьків. **Висновки.** Показано, що цифрове середовище може як перешкоджати, так і сприяти психологічній сепарації від батьків сучасної молоді, залежно від індивідуально-психологічних, сімейних (стиль виховання батьків) і культурних чинників. Зауважується, що авторитарний та опікунський стилі виховання часто використовують цифрові інструменти для збереження контролю, що ускладнює відокремлення молодих людей. Демократичний стиль виховання допомагає молодим людям розвивати власну незалежність, у тому числі використовуючи цифрове середовище. Обґрунтовано перспективність подальших досліджень у напрямі емпіричного вивчення зв'язку між медіаповедінкою молоді й рівнем їхньої автономності.

Ключові слова: психологічна сепарація, рання дорослість, цифрова культура, прив'язаність, стилі виховання, особистісна автономія.

Vlada VIETROVA

correctional psychologist, neuropsychologist,
master's student 2nd year of the specialty "Psychology",
V.I. Vernadsky Taurida National University
vladuvanchikov@gmail.com
ORCID: 0009-0005-3830-9059

Svitlana MITINA

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology, Philosophy and Social Sciences,
V.I. Vernadsky Taurida National University
mitina.svetlana68@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9520-0272

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION FROM PARENTS IN EARLY ADULTHOOD IN THE CONDITION OF DIGITAL CULTURE

Abstract. The article is devoted to the study of the actual problem of psychological separation from parents during early adulthood in the context of transformations caused by digital culture. **The purpose** of the article is to theoretical understanding of the features of separation processes in early adulthood and analysis of the influence of the digital environment on the dynamics and content of psychological separation from parents. The research **methodology** is based on the systemic, structural-functional, cultural-psychological, activity and personality-oriented approaches. The methods used are the theoretical analysis of scientific literature, comparative historical and logical-theoretical analysis. **The scientific novelty** lies in an attempt to comprehensively theorize the impact of digital culture on the process of psychological separation in early adulthood, which allows identifying new risk factors and resources for personal growth in a media-dependent social space. The article summarizes approaches to understanding separation as a key stage in the formation of personal autonomy, considers the specifics of its manifestation in postmodern society, and analyzes the phenomena of digital attachment, media-mediated dependence, and symbolic support from parents. **Conclusions.** It has been shown that the digital environment can both hinder and facilitate psychological separation, depending on individual psychological, family, and cultural factors. It is noted that authoritarian and guardianship parenting styles often use digital tools to maintain control, making it difficult for young people to separate. Democratic parenting styles help young people develop their own independence, including using the digital environment. The author substantiates the prospects for further research in the direction of empirical study of the relationship between the media behavior of young people and their level of autonomy.

Key words: psychological separation, early adulthood, digital culture, attachment, parenting styles, personal autonomy.

Постановка проблеми. Психологічна сепарація є важливою умовою формування зрілої особистості й досягнення психологічної автономії в підлітковому та ранньому дорослому віці. У сучасних умовах соціальної нестабільності, затримки дорослішання й усе більшої залежності від цифрових технологій збільшується кількість випадків неповного відокремлення від батьків. Це створює труднощі для самовизначення молодих людей, впливає на їхню самооцінку, мотивацію до досягнень, міжособистісні стосунки, кар'єрний розвиток і психологічне благополуччя загалом.

Проблема сепарації стає особливо актуальною в умовах сучасної цифрової культури, де онлайн-спілкування з батьками може підтримувати надмірну емоційну та поведінкову залежність. Але, з протилежного боку, цифрові інструменти можуть також сприяти прискоренню автономізації, залежно від індивідуально-психологічних і соціальних факторів. Тобто існує потреба оглянути й переосмислити феномен сепарації в сучасному контексті цифрової трансформації.

Перед психологічною наукою постає завдання теоретичного осмислення впливу цифрової культури на класичні процеси особистісного розвитку, зокрема сепарації, з метою оновлення практичних підходів до роботи з молоддю.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема сепарації від батьків традиційно

розглядається в межах психоаналітичної (М. Малер, П. Блос, Е.Еріксон), системної (М. Боуен), гуманістичної (К. Роджерс) і соціально-контекстуальної парадигм. Дослідження, що мають класичне підґрунтя, підкреслюють важливість проходження процесу емоційного, поведінкового й фінансового відокремлення для формування зрілої та самостійної особистості.

Зокрема, П. Блос розглядав сепарацію в юності як другий етап індивідуалізації, що включає боротьбу за автономію та здатність до самостійних рішень. Дослідження Джеффри Арнетт уводить поняття «рання дорослість» (перехідний період між підлітковим віком і дорослістю), у якому процес сепарації може бути пролонгованим і варіативним. Згідно з Дж. Арнетт, особи ранньої дорослості залишили позаду відносну залежність дитинства та юності, але ще повністю не взяли на себе обов'язки дорослого життя [4, с. 469].

В українському науковому дискурсі питанням психологічної сепарації приділяли увагу О.В. Літвінова, О.А. Марченко, О.О. Халік, які акцентували увагу на зв'язку процесів сепарації із самооцінкою, рівнем особистісної зрілості й індивідуально-психологічними особливостями [1, с. 149].

Однак у сучасній науковій літературі майже відсутній системний аналіз впливу цифрової культури на специфіку психологічної сепарації в ранній дорослості. Наявні дослідження меді-

асоціалізації (А.С. Жічкіна, А.І. Лучинкіна), інтернет-залежностей (Т.М. Вакуліч, О.Є. Войскунський, О.В. Камінська, М.В. Курлюк, В.В. Посохова, К. Янг, М. Гріффітс, І. Голдберг), проблеми формування ідентичності особистості в умовах сучасного віртуального середовища. (З.С. Зав'ялова, С.В. Мітіна, Х.І. Турецька, Дж. С. Донас, Дж. Р. Беніджер), особливості інтернет-комунікації досліджуються Т.В. Карабиным, О.М. Немеш, Г.С. Чучковою, С. Мустафаєвим [3, с. 67].

Проте, незважаючи на підвищений інтерес науковців до цієї проблеми, досліджень цифрових форм прив'язаності в поєднанні з концептом психологічної сепарації в межах психології недостатньо, що й визначає актуальність і наукову новизну роботи.

Метою статті є теоретичне осмислення особливостей сепараційних процесів у період ранньої дорослості й аналіз впливу цифрового середовища на динаміку та зміст психологічної сепарації від батьків.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому контексті сепарація традиційно розглядається як процес поступового поведінкового, емоційного й фінансового відокремлення молоді людини від батьків. Однак трансформація в соціальному середовищі під впливом новітніх цифрових технологій означає, що нам потрібно переосмислити, як саме відбувається цей процес. Цифрова культура з її можливістю швидкої комунікації, численними способами взаємодії та нечіткими межами між публічним і приватним життям має неоднозначний вплив. Вона може як сприяти відокремленню, так і сповільнювати його.

На думку Дж. Гоффмана, ключовим критерієм дорослішання і становлення зрілості є процес психологічного відокремлення від батьків. У ранньому дорослому віці це допомагає формувати такі риси, як відповідальність за власний вибір, управління власними емоціями, незалежне мислення та власні життєві погляди. Сепарація означає поступовий відхід від батьківського впливу в емоційному, поведінковому, фінансовому й ментальному плані. Традиційно досягнення сепарації вважається важливим для здобуття незалежності й адаптації до дорослого, самостійного життя [5, с. 178].

У вітчизняній психології сепарація розглядається як багаторівневий процес. Його сила

й тривалість можуть варіюватися залежно від індивідуальної психології людини та соціального середовища, у якому вона перебуває (О.В. Літвінова, А.Л. Ковальчук, О.О. Халік). Особливо важливо підкреслити таке: оскільки молоді люди в віці ранньої дорослості можуть залишатися в тісному емоційному зв'язку з батьками, навіть попри фізичне відокремлення, процес сепарації не завжди є завершеним [2, с. 19]. Проте, незважаючи на переїзд і життя далеко від батьків, нині існує медіасередовище, яке дає можливість бути на зв'язку постійно, що сповільнює процес повної сепарації людини в період ранньої дорослості.

Загалом цифрова культура, яка охоплює широкий спектр цифрових практик, від комунікації в соціальних мережах до споживання інформації в онлайн-середовищі, істотно трансформує сам контекст психологічного відокремлення. Завдяки месенджерам, відеодзвінкам і спільним групам у соцмережах батьки можуть постійно бути на зв'язку. Це немов зберігає ту символічну «пуповину», даючи їм змогу й далі емоційно брати участь у повсякденному житті дорослої дитини. Цей зв'язок є своєрідною формою цифрової залежності, що може стримувати формування самостійності в прийнятті рішень, завдяки чому з'являється відчуття емоційної прив'язаності (залежності) або відокремленості від інших [6, с. 178].

Водночас світ інтернету також дає молодим людям нові способи досліджувати себе, формувати власні ідеї та можливість спілкуватися з друзями за межами сім'ї. Це може допомогти їм стати більш емоційно незалежними. У період ранньої дорослості можна дізнатися більше про себе, знайти різні думки й більш критично ставитися до того, що говорять батьки. Тобто вплив цифрової культури на особистість може мати як позитивні, так і негативні наслідки, це залежить від того, наскільки людина зріла, наскільки добре ладнає з батьками, наскільки незалежною була до використання цифрових інструментів і наскільки вона усвідомлює власні цифрові звички. Важливо зазначити, що з розвитком цифровізації з'явилися нові способи зв'язку. Батьки можуть відчувати прив'язаність до своїх дітей за допомогою цифрових засобів, наприклад, переглядаючи їхні історії, коментарі в соціальних мережах або перевіряючи їхнє місцезнахо-

дження. Навіть якщо це не особиста зустріч, такий зв'язок допомагає батькам відчувати себе більш причетними до повсякденного життя дитини. І саме це й може знизити відчуття відповідальності молодшої людини і створити боротьбу між бажанням бути незалежною і страхом залишитися без підтримки [7, с. 286].

Крім того, цифрова культура приносить нові види конфліктів між батьками і дітьми. Вони можуть стосуватися обмеження часу, проведеного перед екраном, обміну особистою інформацією в інтернеті або різних поглядів на використання технологій. Ці конфлікти можуть або підштовхнути молодих людей до більшого відокремлення від батьків через боротьбу за кордони, або ускладнити це відокремлення, якщо людина залежить від батьківського схвалення чи фінансової допомоги. Тобто можна сказати, що цифрова культура змінює не тільки те, як люди спілкуються, а й те, як молодь відокремлюється від батьків. Отже, психологічна сепарація в сучасному світі – це не лише фізична чи емоційна розлука, а й цифровий досвід, який потребує глибокого вивчення.

Класична структура сепарації, яка описана Дж. Гоффманом (див. табл. 1), поділяється на такі типи: конфліктологічна сепарація, емоційна сепарація, антитюдна сепарація, функціональна сепарація. Конфліктологічна сепарація передбачає зменшення частоти й інтенсивності конфліктів між дитиною і батьками, що відображає поступовий перехід до

зрілого способу вирішення розбіжностей, здатності до діалогу, взаємоповаги та компромісів. Емоційна сепарація означає відокремлення внутрішньої емоційної залежності від батьків, тобто здатність переживати стрес, приймати рішення, не покладаючись виключно на емоційну підтримку або схвалення з боку сім'ї. Антитюдна сепарація передбачає усвідомлення й формування власної системи цінностей, переконань і життєвих установок, що не залежать від батьківських, розкриваючи інтелектуальну автономію особистості. Функціональна сепарація вже стосується практичної незалежності, тобто здатності самостійно організовувати побут, особисті плани, уміння розпоряджатися фінансами та планувати майбутнє, без постійного втручання батьків. Як зауважує автор, усі ці види сепарації тісно пов'язані між собою й утворюють єдиний процес поступового входження в самостійне доросле життя. Їх розвиток забезпечує формування автономної особистості, здатної до критичного мислення, самореалізації, рішучості й відповідальності [5, с. 178].

Як видно з таблиці 1, цифрове середовище не лише змінює спосіб самої комунікації, а й впливає на якість і глибину кожного з типів сепарації. Це породжує амбівалентність: з одного боку, молоді люди набувають нових форм автономії, а з іншого – залишаються втягнутими в батьківський вплив у латентний, тобто прихований, цифровий спосіб.

Таблиця 1

Типи психологічної сепарації в умовах традиційної та цифрової культури

Тип сепарації (за Дж. Хоффманом)	У традиційному (офлайн) контексті	У цифровому (онлайн) контексті
Конфліктологічна	Зменшення відкритих конфліктів, формування навичок конструктивного діалогу в реальному спілкуванні	Зростання непрямих (цифрових) форм конфлікту: пасивна агресія, «ігнорування» в месенджерах, незгода з онлайн-поведінкою
Емоційна	Відокремлення внутрішньої потреби в батьківській підтримці, переорієнтація на однолітків, партнера, власну самооцінку	Онлайн-доступ до батьків у будь-який момент підтримує приховану емоційну залежність (переписка, перегляд сторіс, спільні чати)
Антитюдна	Формування власної системи цінностей через освіту, життєвий досвід, приклади із соціального оточення	Прискорене розширення ціннісної бази через онлайн-контент, проте часто поверхове або фрагментоване (вплив інфлюенсерів, TikTok-етики)
Функціональна	Практична автономія: житло, фінанси, навчання, працевлаштування	Часто зовнішня самостійність поєднується з прихованою залежністю (фінансова підтримка онлайн, дистанційний контроль батьків, співжиття при віртуальній «незалежності»)

Однак в умовах цифрової культури характер і динаміка кожного з типів сепарації зазнають певних, інколи яскраво виражених, трансформацій. Зокрема, емоційна сепарація може ускладнюватися через постійну доступність батьків в онлайн-просторі (чати, месенджери); антитюдна сепарація може відбуватися швидше за рахунок інтернет-доступу до альтернативних джерел знань (тренінги, безкоштовні книжки, навчальні матеріали, наслідування блогерів), а функціональна сепарація – набувати суперечливих форм, коли молода людина демонструє зовнішню самостійність, але продовжує залежати від батьківської підтримки через дистанційні зв'язки [5, с. 178]. Такий цифрово-медіалізований контекст вимагає переосмислення класичної структури сепарації, ураховуючи вплив нових каналів взаємодії, онлайн-ідентичності й інформаційної відкритості родинних стосунків.

Окрім окреслених змін у кожному з типів сепарації, доречно виокремити нові феномени, характерні, на нашу думку, саме для цифрової культури.

Передусім цифрова гіперприсутність батьків – поняття, яким можна було б позначити постійну, іноді непомітну, але відчутну онлайн-участь батьків у житті дитини, що вже формально сепарувалася (життєво чи згідно з віком). Така гіперприсутність реалізується через коментарі в соцмережах, контроль геолокації, моніторинг сторінок у соцмережах. Вона створює ілюзію підтримки, проте нерідко затримує емоційну сепарацію, сприяючи несвідомій залежності від батьківської оцінки навіть у незначних життєвих аспектах [6, с. 178].

Іншим феноменом є парадокс віртуальної незалежності, тобто ситуація, за якої молода особа активно декларує про автономію в цифровому просторі (веде окремий акаунт, демонструє власні «дорослі» рішення, обирає свій професійний шлях), проте внутрішня мотивація особистості здебільшого все ще залежить від батьківського схвалення чи їхньої думки. Така «цифрова самостійність» часто виявляється лише формальною, без глибокої суб'єктивної автономії [7, с. 286].

Ці поняття, на нашу думку, дають змогу доповнити класичні уявлення про процес сепарації з урахуванням специфіки цифрового

контексту й змін у структурі міжособистісних зв'язків.

Окремо варто зауважити на важливості батьківського типу виховання та їхнього впливу на цифрову динаміку сепарації. Типи батьківського ставлення (гіперопіка, авторитаризм, ліберальність, демократичний стиль) визначають стиль не лише реального спілкування, а й цифрової взаємодії [1, с. 146].

Гіперопіка в умовах цифрової культури трансформується в цифровий контроль – постійні дзвінки, повідомлення, відеочати, вимоги надати геолокацію, контроль за онлайн-активністю. Це гальмує всі форми сепарації, особливо емоційну й функціональну. Авторитарне виховання часто сприяє надмірній зосередженості на цифровому впливі, тобто батьки вимагають слухняності, обмежують приватність у цифровому просторі, іноді публічно коментують пости або «наглядають» за соцмережами. Це уповільнює антитюдну сепарацію (власну систему цінностей), а іноді провокує конфлікти, які супроводжуються емоційним тиском. Ліберальний стиль часто супроводжується відсутністю меж або занадто раннім наданням автономії, у тому числі й у цифровому просторі. У таких випадках функціональна сепарація може бути формальною, але недостатньо зрілою, бо батьки не супроводжують процес поступово. Демократичний стиль, навпаки, дає змогу досягнути балансу, так як батьки поступово передають відповідальність, визнають право дитини на приватність (у тому числі цифрову), але зберігають відкритий діалог. Такий підхід є найбільш сприятливим для успішного формування психологічної автономії в умовах цифрової культури [1, с. 149].

Отже, стиль виховання батьків може визначати не лише якість офлайн-стосунків, а й характер цифрової взаємодії, що безпосередньо буде впливати на темпи, швидкість, повноту й сталість процесу сепарації.

Висновки. Психологічна сепарація від батьків у період ранньої дорослості все ще залишається важливим складником формування зрілої особистості, здатної самостійно справлятися із соціальними й емоційними ситуаціями. Традиційна модель сепарації включає чотири типи: конфліктологічну, емоційну, антитюдну та функціональну. Дослідження показують, що кожен із цих типів змі-

нюється в сучасному цифровому світі, де онлайн-спілкування між батьками та людьми раннього дорослого віку часто зберігає або навіть посилює психологічну залежність.

Стилі виховання відіграють велику роль у сепарації молоді від батьків. Авторитарні й надмірно опікунські стилі часто використовують цифрові інструменти для збереження контролю, що ускладнює відокремлення молодих людей. Демократичний стиль виховання допомагає молодим людям розвивати всі види незалежності, у тому числі використовуючи цифрове середовище.

Майбутні дослідження мають зосередитися на перевірці ідей, представлених у теоретичному дослідженні. Зокрема, було б корисно дослідити те, як часто молоді люди взаємодіють зі своїми батьками в цифровому форматі та як це пов'язано з їхньою емоційною незалежністю; як молоді люди ставляться до того, що їхні батьки присутні в їхньому онлайн-житті; різні способи використання молодими людьми медіа та як це пов'язано з їхньою здатністю керувати власним життям, протистояти надмірній опіці з боку батьків та емоційно відокремлюватися від них.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Літвінова О.В. Проблема впливу батьків на процес психологічної сепарації в юнацькому віці. *Психологія і педагогіка: наукові студії*. 2023. Вип. 14. С. 144–150.
2. Марченко О.А. Психологічні особливості сепарації від батьків у дорослому віці : магістерська кваліфікаційна робота. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2022. 19 с.
3. Мітіна С.В. Проблема формування ідентичності особистості у віртуальному просторі. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 65–76.
4. Arnett J.J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 5. P. 469–480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
5. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*. N.Y. : Franklin Watts, 1984. Vol. 31. P. 170–178. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.170>.
6. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York : Basic Books, 2011. P. 178–179.
7. Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight For a Human Future at the New Frontier of Power. New York : Public Affairs, 2019. 286 p.

REFERENCES:

1. Litvinova, O.V. (2023). Problema vplyvu batkiv na protses psykholohichnoi separatsii v yunatskomu vitsi [The problem of parental influence on the process of psychological separation in adolescence]. *Psykhologhiia i pedahohika: naukovi studii – Psychology and Pedagogy: Scientific Studies*, 14, 144–150 [in Ukrainian].
2. Marchenko, O.A. (2022). Psykhologichni osoblyvosti separatsii vid batkiv u dorosloму vitsi [Psychological peculiarities of separation from parents in adulthood]. *Master's thesis*. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
3. Mitina, S.V. (2020). Problema formuvannia identychnosti osobystosti u virtualnomu prostori [The problem of personal identity formation in virtual space]. *Naukovyi zhurnal "Habitus" – Scientific Journal "Habitus"*, 14, 65–76 [in Ukrainian].
4. Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469–480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469> [in English].
5. Hoffman, J.A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 170–178. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.170> [in English].
6. Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books [in English].
7. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs [in English].

Дата надходження статті: 23.07.2025

Дата прийняття статті: 25.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК [373.2.015.31:57.081.1]:81

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.04>**Наталія ВОЛІК**

доктор філософії зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
volikn@dano.dp.ua

ORCID: 0000-0002-2511-5782**Ірина МАЗУР**

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
irina.mazur.dano@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7281-7955**Валентина РУДЕНЬ**

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської
обласної ради»
makrud65@gmail.com

ORCID: 0009-0001-5040-0067

«МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *Мета* статті полягає в усебічному теоретичному аналізі феномена мовленнєвої компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, його ролі у формуванні дослідницької діяльності дошкільників, а також у виявленні основних причин недостатньої сформованості цієї компетентності в педагогів. Особливий акцент зроблено на важливості збагачення словникового запасу вихователя спеціалізованою лексикою, необхідною для ефективної організації та супроводу експериментальної й пошукової діяльності дітей, що є невід'ємною частиною освітнього напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» та «Дитина в природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти. Автори прагнули акцентувати увагу на проблемі, сформулювати її дефініцію й надати практичні рекомендації. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному підході до вивчення професійних компетентностей педагога й аналізі нормативно-правових документів, зокрема Професійного стандарту «Вихователь дошкільного закладу» та Законів України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» й «Про освіту». Проведено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних дослідників, що розглядають поняття мовленнєвої компетентності педагога з різних кутів зору. Це дало змогу сформулювати власне уточнене визначення мовленнєвої компетентності вихователя, що максимально відповідає реаліям освітнього процесу в ЗДО. Досвід практичної роботи та спостереження за діяльністю вихователів під час організації дослідницької діяльності стали емпіричною базою для виявлення проблемних аспектів. **Наукова новизна** дослідження полягає в комплексному підході до аналізу мовленнєвої компетентності вихователя саме в контексті підготовки й проведення дослідницької діяльності дошкільників, що є менш вивченим аспектом порівняно із загальною мовленнєвою компетентністю. Уперше чітко артикульовано взаємозв'язок між рівнем володіння педагогом фаховою термінологією, яка рідко використовується в побутовому спілкуванні, й ефективністю формування дослідницької компетентності в дітей. Виявлено та систематизовано три ключові причини недостатньої сформованості цієї компетентності: вплив двомовного середовища на повсякденне мовлення, недостатня увага до дослідницької діяльності в освітньому процесі ЗДО, а також низький рівень саморефлексії й усвідомлення вихователями важливості власного мовленнєвого досвіду.

Висновки дослідження підтверджують, що мовленнєва компетентність вихователя є не просто вимогою професійного стандарту, а життєво важливою умовою для успішної соціалізації дошкільника та його якісної

© Н. Волік, І. Мазур, В. Рудень, 2025
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

підготовки до школи. Вона є містком до формування ключових, зокрема мовленнєвої й комунікативної, компетентностей у дітей. Виявлені причини недостатньої сформованості цієї компетентності вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з педагогами, яка має включати не лише підвищення їхнього мовного рівня, а й психологічну підтримку в подоланні мовних бар'єрів і розвиток здатності до навчання впродовж життя. Результати статті є основою для подальшого розроблення методичних рекомендацій і практичних програм, спрямованих на підвищення мовленнєвої компетентності вихователів ЗДО.

Ключові слова: мовленнєва компетентність вихователя, мовленнєва компетентність дошкільника, дослідницька діяльність, сенсорно-пізнавальний розвиток, довкілля.

Nataliia VOLIK

Doctor of Philosophy in specialty 012 Preschool Education,
Assistant Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Communal institution of higher education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk regional council"
volikn@dano.dp.ua
ORCID: 0000-0002-2511-5782

Iryna MAZUR

Assistant Professor at the Department of Preschool and Elementary Education,
Communal institution of higher education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk regional council"
irina.mazur.dano@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7281-7955

Valentina RUDEN

Assistant Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Communal institution of higher education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk regional council"
makrud65@gmail.com
ORCID: 0009-0001-5040-0067

"SPEECH COMPETENCE OF AN EDUCATOR" DURING PREPARATION FOR PRESCHOOLERS' RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The purpose of this article is a comprehensive theoretical analysis of the phenomenon of an educator's speech competence, its role in fostering preschoolers' research activities, and identifying the main reasons for the insufficient development of this competence among educators. Special emphasis is placed on the importance of enriching the educator's vocabulary with specialized terminology necessary for effectively organizing and supporting children's experimental and exploratory activities, which is an integral part of the educational areas "Child in Sensory-Cognitive Space" and "Child in Natural Environment" of the Basic Component of Preschool Education. The authors aimed to highlight the problem, define it, and provide practical recommendations. The **methodology** of the study is based on a systematic approach to examining the professional competencies of educators and an analysis of regulatory documents, including the Professional Standard "Preschool Educator" and the Laws of Ukraine "On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as a State Language" and "On Education". A thorough theoretical analysis of scientific works by Ukrainian researchers, who examine the concept of an educator's speech competence from various angles was conducted. This allowed for the formulation of an original, refined definition of an educator's speech competence that maximally reflects the realities of the educational process in preschool institutions. Practical experience and observations of educators' activities during the organization of research activities served as the empirical basis for identifying problematic aspects. **The scientific novelty** of the research lies in its comprehensive approach to analyzing an educator's speech competence specifically in the context of preparing for and conducting preschoolers' research activities, which is a less explored aspect compared to general speech competence. For the first time, a clear interrelationship between the educator's proficiency in specialized terminology, rarely used in everyday communication, and the effectiveness of developing children's research competence is articulated. Three key reasons for the insufficient development of this competence have been identified and systematized: the influence of a bilingual environment on daily speech, insufficient attention to research activities themselves within the preschool educational process, and a low level of self-reflection and awareness among educators regarding the importance of their own speech experience. The **conclusions** of the study confirm that an educator's speech competence is not merely a requirement of professional standards but a vitally important condition for successful

socialization and quality preparation of preschoolers for school. It serves as a bridge to forming key competencies in children, particularly speech and communication skills. The identified reasons for the insufficient development of this competence indicate the need for targeted work with educators, which should include not only improving their language proficiency but also psychological support in overcoming language barriers and fostering the ability for lifelong learning. The article's findings provide a foundation for further development of methodological recommendations and practical programs aimed at enhancing the speech competence of preschool educators.

Key words: *speech competence of the educator, speech competence of the preschooler, research activity, sensory-cognitive development, environment.*

Постановка проблеми. У професійному стандарті «Вихователь дошкільного закладу» передбачається сформованість у педагога дошкільної освіти предметно-методичної компетентності, що належить до блоку професійних компетентностей [12]. Ця компетентність передбачає здатність формувати в маленьких здобувачів освіти ключові компетентності відповідно до державного стандарту дошкільної освіти. Сюди належить низка компетентностей, передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти, зокрема **мовленнєва компетентність** [9]. Покладаємо сформованість саме цієї компетентності чи не найважливішим результатом педагогічних впливів у закладі дошкільної освіти, адже головне завдання закладу дошкільної освіти щодо дитини дошкільного віку – це соціалізація, підготовка до шкільного життя. Містком же до позитивних зрушень у соціалізації є вміння комунікувати з іншими учасниками освітнього процесу, як однолітками, так і дорослими.

Розуміємо, що успішно сформована мовленнєва компетентність дитини дошкільного віку є запорукою ефективного формування подальших комунікативних умінь молодшого школяра, що відбивається в таких компетентностях, як «вільне володіння державною мовою» й «комунікативна компетентність» [10].

Цілком логічно: щоб педагог міг досягти результатів у формуванні мовленнєвої компетентності в здобувача дошкільної освіти, він сам як професіонал має володіти відповідними навичками та знаннями. Підтвердження цієї вимоги маємо й в освітньо-професійній програмі підготовки бакалаврів дошкільної освіти через сформованість спеціальної компетентності на кінець здобуття освіти, а саме «здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими». Тобто йдеться про сформовану власну мовленнєву компетентність.

Маємо пояснити, чому саме дослідницька діяльність дітей дошкільного віку привернула нашу увагу щодо «мовленнєвої компетентності вихователя». Справа в тому, що дослідницька діяльність, яка має експериментальне, наукове підґрунтя, передбачає використання низки слів, що рідко використовуються в побутовому спілкуванні. Досвід практичної роботи в закладі дошкільної освіти, зумовлений не тільки безпосередньою освітньою взаємодією з дітьми, а й спостереженнями за відповідною взаємодією вихователів під час проведення дослідів (опис вихователем досліду, вступна (пояснювальна) бесіда з дітьми, аналіз отриманого результату (рефлексія)), виявив невідповідність рівня мовленнєвої компетентності вихователя професійним вимогам у цій надважливій галузі освіти, що спонукає до теоретико-методологічного вивчення цього питання.

Аналіз джерел та останніх досліджень. На початку дослідження ми проаналізували закони України (далі – ЗУ), що визначають застосування мови в освітньому процесі, зокрема в дошкільній освіті, а саме: ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [8] і ЗУ «Про освіту» (стаття 10 у редакції ЗУ від 03.07.2012 № 5029-VI, від 25.04.2019 № 2704-VIII) [13]. Зазначимо, що компетентності, якими має послуговуватися педагог у професійній діяльності, окреслені й в іншому документі – Наказі МОНУ «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [11]. Проте дефініції, яка б змістовно й коротко описувала комплекс саме мовленнєвих компетенцій фахівця, у цих документах не означено. Тому для зручності викладу матеріалу з указаної проблематики введемо визначення, яким будемо послуговуватися для опису відповідного комплексу в дослідженні, – «мовленнєва компетентність вихователя».

Однак необхідно зазначити, що, на противагу офіційним визначенням у нормативно-правових документах, які регламентують професійні компетентності педагога дошкільної освіти, науковці в дослідженнях неодноразово зверталися до розгляду поняття «мовленнєва компетентність вихователя», яке вивчали під різними кутами.

Науковці Є. Харькова, А. Курінна, С. Сиваш, Л. Лохвицька, М. Гренвальд, А. Залізняк розглядають мовленнєву компетентність як складник професійної компетентності майбутніх вихователів. О. Степанова, застосовуючи компетентісний підхід, розрізняє поняття *мовленнєвої компетентності* й *мовленнєвої компетенції*, посилаючись на спадщину А. Богуш, що надає трактування таким поняттям: *мовна компетенція/компетентність* і *мовленнєва компетенція/компетентність* [15]. Л. Казанцева провела ґрунтовне дослідження щодо мовленнєвої компетентності вихователів, що вже працюють у закладах дошкільної освіти й безпосередньо впроваджують державну мовну політику в закладах дошкільної освіти, розроблено відповідні рекомендації для імплементації питань підвищення професійно-мовленнєвої компетентності в майбутніх вихователів як здатності до мовленнєвого розвитку дошкільників [4]. К. Брітікова узагальнено розглядає мовленнєву компетентність педагога, не виокремлюючи її відносно саме педагогів-дошкільників [2].

Мета статті – акцентувати увагу на проблемі недостатньої сформованості «мовленнєвої компетентності вихователя», теоретично проаналізувати це явище, дати визначення йому як поняттю, а також надати методичні рекомендації педагогам дошкільної освіти для успішної підготовки та проведення освітньої взаємодії з дітьми в процесі організації їхньої дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до проведеного нами теоретичного аналізу досліджень з означеної проблематики, доходимо висновку, що найбільш вдалим визначенням мовленнєвої компетентності є визначення А. Богуш: *Мовленнєва компетентність* – це готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо),

застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка й жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [15]. Уважаємо, що це визначення є доречним і може бути модифіковано щодо педагога дошкільної освіти – вихователя закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). Тож, покладаючись на нього, надамо таке визначення: **мовленнєва компетентність вихователя** – це готовність і спроможність педагога адекватно й доречно використовувати мову в конкретних освітніх ситуаціях і в будь-якій іншій взаємодії з дітьми дошкільного віку, а також у професійному та побутовому спілкуванні в межах закладу дошкільної освіти й поза ними.

Дослідницька діяльність дітей під час освітнього процесу в ЗДО регламентується базовим компонентом дошкільної освіти. У ньому визначено освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», за яким педагогій процес має будуватися з урахування впливів, пов'язаних із формуванням у дитини дошкільного віку серед інших компетентностей дослідницької компетентності, що, відповідно, реалізується через дослідницьку діяльність. Також дослідницька діяльність дошкільника безпосередньо пов'язана з іншим освітнім напрямом – «Дитина в природному довкіллі» [9].

На наш погляд, невтішна в мовленнєвому сенсі ситуація в практичній діяльності вихователя відбувається через двомовність середовища, у якому перебувають як діти, так і педагоги. Попри останні події в державі, забарвлені сплеском «національно-патріотичної» тематики, маємо констатувати той факт, що українська мова нині залишається «мовою освіти». У повсякденному житті й у побуті громадяни послуговуються іншою мовою – тією, до якої звикла більшість дорослих, завдяки плідним зусиллям радянської влади протягом багатьох десятиріч. Поставимося до цього неочіно, як до факту.

Іншою причиною є недостатнє приділення уваги саме дослідницькій діяльності в закладі дошкільної освіти. Тобто відповідний словниковий запас, що має супроводжувати цю діяльність, не увійшов до ужитку, не став звичним у використанні в освітньому процесі.

Третя причина, яку виявлено, – це недостатній рівень саморефлексії та усвідомлення

вихователями різниці між педагогічним і мовленнєвим досвідом. Тут мова йде про психологічні аспекти педагогічної майстерності, адже навіть досвідчений педагог має пам'ятати: ґрунтова підготовка до будь-якої діяльності – половина її успіху. І тут додається ще одна професійна компетентність – здатність навчання впродовж життя, що безпосередньо прописана в професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» як одна з ключових [12].

Отже, теоретичний аналіз проблематики дослідження дав змогу сформулювати **методичні рекомендації для вихователів**, що можуть бути ефективно використані в процесі підготовки до дослідницької діяльності дошкільників:

I. Намагатися якомога більше спілкуватися в побуті українською мовою. Для цього радимо таке: попередити членів родини та найближче коло спілкування про рішення спілкуватися українською; обрати в налаштуваннях гаджетів і в соцмережах мову спілкування – українська; у месенджерах, якими послуговуєтеся, також спілкуватися українською – письмово й голосовими повідомленнями.

II. У планах освітньої роботи збільшити частку освітньої взаємодії за рахунок дослідницької діяльності. Запланувати, окрім організованої діяльності, тобто традиційних занять, інші види освітньої взаємодії, що супроводжуються дослідницькими діями, які ефективно інтегрують дослідницьку діяльність у повсякденне життя дошкільнят. Наприклад:

1. Експериментування під час різних активностей.

На прогулянці: дослідження природних явищ («Що станеться з калюжею, коли світить сонце?» (випаровування), «Чому листя падає?» (зміна пір року), «Як сніг перетворюється на воду?» (танення)); вивчення властивостей матеріалів: «Який камінь тоне, а який – ні?» (плавучість), «Як змінюється пісок, якщо додати воду?» (пластичність); спостереження за живими об'єктами: «Куди поспішає мурашка?», «Які птахи прилітають до годівнички?» (життєдіяльність)).

Під час режимних моментів: властивості води («Куди зникає мило у воді?» (розчинення), «Чому вода виливається з дірявої лійки?» (властивості рідини); властивості їжі:

«Чому цукор солодкий, а лимон кислий?», «Як готується чай?» (смакові властивості, перетворення)).

У куточку природи: догляд за рослинами («Що потрібно рослині, щоб рости?» (вода, світло), «Чи однаковий ґрунт потрібен усім рослинам?»); спостереження за рибами/тваринами: «Що рибка їсть?», «Як дихає?» (життєві цикли)).

2. Організація розвивального середовища.

Куточки експериментування/дитячі лабораторії: постійно доступні матеріали (вода, пісок, крупи, магніти, лупи, дрібні предмети, природні матеріали), які діти можуть вільно використовувати для власних дослідів.

Тематичні зони: створення тимчасових зон, присвячених певній темі (наприклад, «Космос», «Підводний світ», «Професії»), де зібрані матеріали, що дають змогу досліджувати цю тему.

«Скриньки із сюрпризами»: періодично оновлювані скриньки з незвичайними предметами, які стимулюють пізнавальну активність («Що це? Для чого? Як працює?»).

3. Проектна діяльність.

Мініпроекти: короткострокові дослідження, які виникають з інтересу дітей або ситуативних питань. Наприклад, «Чому сніг білий?», «Як росте квасоля?».

Довготривалі проекти: більш масштабні проекти, що охоплюють кілька тижнів або місяців, де дослідницька діяльність є центральною ланкою. Наприклад, «Наш город», «Життя комах» тощо.

4. Ігрова взаємодія

Сюжетно-рольові ігри: упровадження елементів дослідження в сюжет. Наприклад, «Граємо в лікарню: як дізнатися, що пацієнт здоровий?», «Ми – учені: досліджуємо динозаврів».

Дидактичні ігри з дослідницьким елементом: ігри, що передбачають класифікацію, порівняння, пошук закономірностей, розв'язання проблемних ситуацій («Знайди зайве», «Що змінилося?»).

Ігри-експерименти: Цілеспрямовані ігри, де основною метою є проведення досліду («Плаває – не плаває», «Вивчаємо властивості води»).

5. Інтерактивні екскурсії та походи.

Екскурсії по території ЗДО: дослідження дерев, кущів, комах на ділянці.

Походи до парку/лісу: спостереження за природними змінами, збір природного матеріалу для подальших досліджень.

Віртуальні відвідування музеїв/виставок: 3-D подорожі в різні природничі музеї та заповідники, інші природні зони планети.

6. Спільна діяльність із батьками.

Домашні завдання-дослідження: запропонувати батькам провести прості експерименти вдома разом із дітьми («Як виростити кристали?», «Кольоровий вулкан»).

Спільні проекти: батьки і діти працюють над проектом, який потім презентується в ЗДО.

Майстер-класи для батьків: навчання батьків організації дослідницької діяльності вдома.

III. При підготовці до запланованої дослідницької діяльності уважно ознайомитися з термінологічним словником до теми. Скласти й переглянути конспект заняття, особливу увагу приділити вживанню дослідницької термінології в ході виконання завдань і дослідів. Очевидно, що ваша українська більш недосконала, то більше уваги маєте приділити лексиці. Можливо, необхідно проговорити вголос словосполучення й фрази, що можуть бути використані під час освітньої взаємодії з дітьми.

Орієнтовний словник педагога

для організації дослідницької діяльності

1. Дієслова (дії, що виконують діти і дорослі): досліджувати, вивчати, пізнавати, відкривати, з'ясовувати, виявляти (ключові для діяльності); спостерігати, розглядати, помічати, придивлятися, звертати увагу (для сенсорного сприйняття); порівнювати, відрізняти, знаходити схожість/відмінність, зіставляти (для аналізу); експериментувати, пробувати, перевіряти, змішувати, розчиняти, нагрівати, охолоджувати, виливати, занурювати, відміряти, зважувати (для практичних дій); думати, міркувати, припускати, висувати (гіпотези), розмірковувати (для розумових процесів); створювати, будувати, конструювати, моделювати, малювати, фіксувати, записувати (для оформлення результатів); розповідати, пояснювати, обговорювати, ділитися (ідеями), запитувати, відповідати, висловлювати (думки) (для комунікації); сортувати, класифікувати, групувати, впорядковувати (для систематизації); розвивати, формувати, підтримувати, стимулювати, заохочувати, спрямовувати, допомагати (дії педагога); диву-

ватися, радіти, захоплюватися, цікавитися (емоції).

2. Прикметники (властивості та якості об'єктів, явищ, дій): цікавий, захопливий, незвичайний, дивовижний, таємничий, загадковий (для опису предметів дослідження); великий, малий, довгий, короткий, широкий, вузький, високий, низький (розмір); твердий, м'який, рідкий, сипучий, крихкий, гнучкий, міцний (фізичні властивості); гладкий, шорсткий, колючий, пухнастий, липкий (тактильні властивості); гарячий, теплий, холодний, крижаний (температура); легкий, важкий (вага); яскравий, тьмяний, світлий, темний, прозорий, непрозорий (візуальні властивості); голосний, тихий, дзвінкий, глухий, приємний, неприємний (звукові властивості); солодкий, кислий, гіркий, солоний, пряний (смак); приємний, різкий, солодкий (запах); новий, невідомий, важливий, корисний, логічний, послідовний, точний, правильний (якості дослідження й результатів); допитливий, активний, уважний, старанний, творчий, самостійний, кмітливий, зосереджений (якості дитини-дослідника).

3. Іменники (об'єкти, явища, поняття, результати): дослідження, експеримент, спостереження, вивчення, відкриття, пошук, пізнання (основні види діяльності); природа, явища, предмети, матеріали, речовини, рідини, гази (об'єкти дослідження); властивість, ознака, якість, особливість, відмінність, схожість (характеристики об'єктів); питання, проблема, гіпотеза, припущення, задум, ідея (початок дослідження); причина, наслідок, зв'язок, закономірність (результати аналізу); результат, висновок, підсумок, інформація, дані, докази (підсумки дослідження); обладнання, інструменти, посуд, колба, піпетка, лупа, мікроскоп, ваги, ємність (для експериментування); лабораторія, куточок досліджень, майстерня (місце проведення); допитливість, інтерес, увага, мислення, фантазія, уява, пам'ять, мовлення (пізнавальні процеси); відкриття, таємниця, загадка, секрет (мотиваційні поняття); дитина, дослідник, учений, помічник, команда (учасники діяльності); правила, безпека, послідовність, чіткість (організаційні аспекти).

Звісно, кожен педагог ладний скласти свій термінологічний словничок, що дасть змогу ефективно підготуватися до освітньої

взаємодії з дітьми в контексті певної теми або конкретного заняття, що заплановано [1, с. 159–169, 180–186; 5].

Висновки. Дослідження підкреслює критичне значення мовленнєвої компетентності вихователя як наріжного каменя успішної освітньої взаємодії, особливо в контексті організації дослідницької діяльності дошкільників. З'ясовано, що, хоча нормативно-правові документи й освітні програми вимагають сформованості мовленнєвої компетентності вихователя, а науковці активно досліджують це питання, на практиці існують проблеми з її недостатньою сформованістю. Мовленнєву компетентність вихователя, що визначена в статті, можемо вважати ключовою умовою для формування дослідницької компетентності дошкільників. Це вимагає від вихователя цілеспрямованої роботи над збагаченням свого фахового словника та підвищення рівня обізнаності з окресленого питання. Саме тому сформульовані методичні рекомендації педагогам з указанного напрямку. Особливу увагу пропонуємо приділити збільшенню частки дослідницької діяльності в плануванні освіт-

ньої роботи, зокрема використанню різноманітних форм освітньої взаємодії. Це дасть змогу відійти від формалізованих занять і зробити дослідницьку діяльність частиною повсякденного життя дитини, розвиваючи її природну допитливість і формуючи основи наукового мислення. Уважаємо, що тема мовленнєвої компетентності вихователя, особливо в контексті дослідницької діяльності дошкільників, висвітлює широкі перспективи для подальших наукових розвідок. Перспективним напрямом є розроблення й апробація інноваційних методик підвищення рівня розвитку мовленнєвої компетентності вихователів засобами тренінгових технологій та онлайн-курсів, що сприятимуть збагаченню фахового словника. Цікавим також є більш докладне вивчення психологічних бар'єрів, що перешкоджають розвитку мовленнєвої компетентності вихователя. Практичну реалізацію подальших досліджень убачаємо в унесенні мовленнєвої компетентності вихователя в професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» як відокремленої професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
2. Брітікова К.В. Мовленнєва компетентність педагога. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2015–2016 рр. (15–18 травня 2017 р.)*. Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2017. Том 2. С. 3–4.
3. Залізняк А. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. Вип. 8 (2). С. 164–170.
4. Казанцева Л. Професійно-мовленнєва компетентність як здатність майбутніх вихователів до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 2. С. 152–160.
5. Крутий К.Л., Стеценко І.Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2017. 124 с.
6. Курінна А., Сиваш С. Формування мовленнєвої компетентності як складової професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Система наступності у розвитку професійної мобільності майбутніх педагогів* : збірник тез доповідей Всеукр. науково-практ. інтернет-конф. (м. Біла Церква, 27 квітня 2023 р.). Біла Церква : Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж», 2023. С. 64–66.
7. Лохвицька Л., Гренвальд М. Соціальні чинники впливу на формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Psycholinguistics in a Modern World*. 2021. № 16. С. 194–199. URL: <https://doi.org/10.31470/2706-7904-2021-16-194-199>.
8. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
9. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
10. Про затвердження державного стандарту початкової освіти : Постанова КМУ від 21 лютого 2018 року № 85. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.

11. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН України від 1 червня 2013 року № 665. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>.

12. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : Наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.

13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

14. Степанова О. Мовленнєва компетенція в контексті освітньої парадигми майбутнього вихователя. *Theoretical and didactic philology*. 2018. 28. С. 140–148. URL: <https://tdp-journal.com/index.php/journal/article/view/112>.

15. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А.М. Богуш, О.С. Трифонова, О.І. Кисельова та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008.

16. Харькова Є.Д. Професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти в контексті вимог сьогодення. *Теорія та методика дошкільної і початкової освіти* : монографія. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. С. 486–510.

REFERENCES:

1. Bohush, A. M. (2013). *Movlenieievyi komponent doshkilnoi osvity* [Speech component of preschool education]. Kharkiv: Vyd-vo "Ranok" [in Ukrainian].

2. Britikova, K. V. (2017). *Movlennieva kompetentnist pedahoha* [Speech competence of a teacher]. *Materialy naukovoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu, naukovykh pratsivnykiv i zdobuvachiv naukovoho stupenia za pidsumkamy nauково-doslidnoi roboty za period 2015–2016 rr. (15–18 travnia 2017 r.) – Materials of the scientific conference of the teaching staff, researchers and candidates for scientific degrees on the results of scientific research work for the period 2015–2016 (May 15–18, 2017)*. Vinnytsia: Donetskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stusa, 2, 3–4 [in Ukrainian].

3. Zalizniak, A. (2013). *Movlennieva kompetentnist yak skladova protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vykhovatelya* [Speech competence as a component of the process of professional training of a future teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 8 (2), 164–170 [in Ukrainian].

4. Kazantseva, L. (2015). *Profesiino-movlennieva kompetentnist yak zdattist maibutnikh vykhovatelyv do movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku* [Professional speech competence as the ability of future educators to speech development of preschool children]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 2, 152–160 [in Ukrainian].

5. Krutii, K. L. & Stetsenko, I. B. (2017). *Pryrodnycho-naukova osvita doshkilnykiv: blokovo-tematychnе planuvannia na zasadakh intehratsii ta metodychni porady. Zyma-bilosnizhka* [Natural and scientific education of preschoolers: block-thematic planning on the basis of integration and methodological advice. Snow White Winter]. Zaporizhzhia: LLC "LIPS" LTD [in Ukrainian].

6. Kurinna, A. & Syvash, S. (2023). *Formuvannia movlennievoi kompetentnosti yak skladovoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovatelyv zakladiv doshkilnoi osvity* [Formation of speech competence as a component of professional training of future educators of preschool educational institutions]. *Systema nastupnosti u rozvytku profesiinoi mobilnosti maibutnikh pedahohiv: zbirnyk tez dopovidei Vseukrainskoi nauково-praktychnoi Internt-konferentsii (Bila Tserkva, 27 kvitnia 2023) – The system of continuity in the development of professional mobility of future teachers: a collection of abstracts of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (Bila Tserkva, April 27, 2023)*. Bila Tserkva: "Bilotserkivskyi humanitarno-pedahohichniy fakhovyi koledzh", 64–66 [in Ukrainian].

7. Lohvytska, L., & Groenwald, M. (2021). *Social Factors Influencing on Formation of Professional Speech Competence of Future Teachers of Preschool Educational Institutions* [Sotsialni chynnyky vplyvu na formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti maibutnikh vykhovatelyv zakladiv doshkilnoi osvity]. *Psycholinguistics in a Modern World*, 16, 194–199 [in Ukrainian].

8. *Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi: Zakon Ukrainy* [On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language: Law of Ukraine], dated 25.04.2019 № 2704-VIII Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].

9. *Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: Nakaz MON* [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine], dated 12.01. 2021 № 33. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity : Postanova KМУ [On approval of the state standard of primary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine], dated February 21, 2018 № 85. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovopedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv : Nakaz MON [On approval of qualification characteristics of professions (positions) of pedagogical and scientific-pedagogical employees of educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science], dated 01.06.2013. № 665. Retrieved from: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> [in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» : Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy [On approval of the professional standard “Preschool educator”: Order of the Ministry of Economy of Ukraine] dated 19.10.2021 № 755-21. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
13. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine], dated 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
14. Stepanova, O. (2018). Movlennieva kompetentsiia v konteksti osvitnoi paradyhmy maibutnoho vykhovatelja [Speech competence is in context educational paradigm of future educator]. *Theoretical and Didactic Philology*, 28, 140–148. Retrieved from: <https://tdp-journal.com/index.php/journal/article/view/112> [in Ukrainian].
15. Bohush, A., Tryfonova, O. & Kyselova, O. (2008). Formuvannia movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh [Formation of linguistic personality at different age stages]. Odesa: PNTs APN Ukrainy [in Ukrainian].
16. Kharkova, Y. (2023). Profesiina kompetentnist vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity v konteksti vymoh sohodennia [Professional competence of a preschool teacher in the context of current requirements]. *Teoriia ta metodyka doshkilnoi i pochatkovoï osvity – Theory and methods of preschool and primary education*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 486–510 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 14.07.2025

Дата прийняття статті: 19.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 81'271.14:81'243-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.05>

Наталія ГАГІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології,
Національний університет «Чернігівська політехніка»
nataliiagagina@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5403-9221

Олена ЛОСЬ

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології,
Національний університет «Чернігівська політехніка»
lana@kilko.name
ORCID: 0000-0002-1729-4864

СТРАТЕГІЇ ВИПРАВЛЕННЯ ФОСИЛІЗОВАНИХ ПОМИЛОК В УСНОМУ ІНШОМОВНОМУ МОВЛЕННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ І НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У контексті навчання усного іношомовного мовлення майбутніх фахівців філологічного й нефілологічного профілю проблема фосилізації помилок заслуговує на особливу увагу. Це пов'язано з тим, що відсутність своєчасного коригування або ігнорування помилок у процесі навчання може спричинити їх закріплення, що призводить до формування стійких неправильних мовних моделей. **Мета статті** – розглянути стратегії корекції фосилізованих помилок в усному іношомовному мовленні здобувачів вищої освіти філологічних і нефілологічних спеціальностей. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення ідей теоретичних положень та отриманих результатів) та емпіричних (спостереження й опитування здобувачів вищої освіти) методів. **Наукова новизна.** Здійснено опитування та порівняльний аналіз отриманих даних. Метою опитування, у якому взяли участь 109 здобувачів першого року навчання філологічних і нефілологічних спеціальностей, серед яких – майбутні філологи становили 35 осіб (32,1%), здобувачі інших спеціальностей – 74 особи (67,9%), було з'ясувати обізнаність здобувачів про типи помилок в усному іношомовному мовленні, здатність виявляти їх самостійно, ставлення здобувачів до виправлення помилок викладачем та іншими студентами, способів позбавлення фосилізованих помилок, пошуку власних стратегій їх виправлення. **Висновки.** Виявлення індивідуального набору помилок дає змогу персоналізувати підходи, опрацьовуючи вразливі місця в навчанні усного мовлення, уникнути закріплення помилок, якщо вони повторюються часто, оцінити прогрес, спостерігаючи, які типові помилки зникають з часом. Важлива роль викладача полягає в сприянні студентам у виробленні власних стратегій виправлення помилок і моніторингу позитивних змін. Водночас умотивованість здобувачів освіти й усвідомлення власної суб'єктності в навчанні мають вирішальне значення для зниження можливості переходу стабілізованих помилок у фосилізовані та досягнення особистісно значущих результатів у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: усне іношомове мовлення, здобувачі філологічних і нефілологічних спеціальностей, фосилізація, стратегії виправлення помилок.

Nataliia GAGINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
nataliagagina@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5403-9221

Olena LOS

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
lena@kilko.name
ORCID: 0000-0002-1729-4864

STRATEGIES FOR CORRECTING FOSSILIZED ERRORS IN THE ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF HIGHER EDUCATION STUDENTS OF PHILOLOGICAL AND NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES

Abstract. In the context of teaching oral foreign language speech to future specialists of philological and non-philological specialities, the issue of error fossilization deserves particular attention. This is due to the fact that the lack of timely error correction or neglect of errors during the learning process may lead to their reinforcement in speech, resulting in the formation of persistent incorrect language patterns. **The aim** of the article is to explore strategies for correcting fossilized errors in the oral foreign language speech of higher education students of philological and non-philological specialities. **The research methodology** is based on a combination of theoretical methods (analysis, synthesis, generalization of theoretical concepts and obtained results) and empirical methods (observation and survey of higher education students). **Scientific novelty.** A survey and comparative analysis of the collected data were conducted. A total of 109 first-year students of philological and non-philological specialities participated in the survey, including 35 future philologists (32.1%) and 74 students of other specialities (67.9%). The purpose of the survey was to examine students' awareness of types of oral foreign language errors, their ability to identify such errors independently, their attitudes toward error correction by teachers and peers, methods of eliminating fossilized errors, and the development of individual correction strategies. **Conclusions.** Identifying an individual set of common errors allows for a more personalized approach to address weak areas in oral foreign language speech teaching, helps prevent the reinforcement of frequently repeated errors, and enables the evaluation of progress through observing which recurring mistakes eventually disappear. The teacher plays a key role in guiding students toward the development of their own error-correction strategies and monitoring their positive changes. At the same time, learners' motivation and awareness of their active role as subjects in the learning process are crucial for reducing the risk of stabilized errors becoming fossilized and for achieving personally meaningful results in foreign language acquisition.

Key words: oral foreign language speech, philological and non-philological students, fossilization, error-correction strategies.

Постановка проблеми. Оволодіння вміннями та навичками усного іншомовного мовлення є важливим складником професійної підготовки майбутнього фахівця. У процесі навчання усного мовлення наявність помилок, яких припускаються здобувачі освіти, є природним явищем. Кількість, типи, частотність та інші характеристики помилок в іншомовному мовленні свідчать про поступовий прогрес у навчанні мови, достатній або недостатній рівень сформованості мовної компетентності, а також індивідуальні помилки, властиві конкретному мовцю. Формування власної «системи» помилок залежить від багатьох факторів, наприклад, інтер-

ференції рідної мови, рівня знань мовних явищ, особистих стратегій навчання, психологічних особливостей, таких як поспішність, неуважність, невпевненість, і досвіду спілкування іноземною мовою. Особливо це стосується усного мовлення, яке вимагає не лише коректної вимови, знання контекстної лексики та граматичних структур, а й навичок їх оперативного використання в реальному іншомовному середовищі. Однак недостатнє виправлення або ігнорування помилок викладачем у процесі навчання усного мовлення може призвести до їх закарбування та, як наслідок, до формування неправильних мовних моделей.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

Явище закарбування помилок під час вивчення іноземної мови, відоме як фосилізація, уперше описав Л. Селінкер у 1972 році, воно досі залишається актуальним для дослідження. Проблема фосилізації помилок, її лінгвістичні та психологічні причини, способи запобігання їй і корекції її є предметом активних дискусій у науковій спільноті. Фосилізацію як психолінгвістичний феномен досліджують Р. Елліс, Д. Ларсен-Фріман, М. Лонг, Т. Одлін, Дж. Річардс, Е. Тарон, О. Теренс, З.-Х. Хан, Р. Хокинс та ін. Наукові праці іноземних і вітчизняних авторів присвячено вивченню фосилізації фонетичних, граматичних і лексичних помилок (Т. Агібалова, В. Гутник, А. Долина, А. Карденас, Ці Лю, А. Нозадзе, Л. Хасбун); етапів фосилізації на просутому рівні володіння іноземною мовою (М. Висоцька); причин фосилізації помилок і шляхів її подолання (С. Вей, Ю. Видянинських, І. Цзян) тощо. Аналіз публікацій з проблеми дослідження дає змогу стверджувати, що питання пошуку стратегій ефективної корекції та запобігання фосилізованим помилкам майбутніх фахівців філологічних і нефілологічних спеціальностей є актуальним і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розглянути стратегії корекції фосилізованих помилок в усному іншомовному мовленні здобувачів вищої освіти філологічних і нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концепцією Л. Селінкера, фосилізація є механізмом закріплення певних мовних одиниць, правил, підсистем у міжмові, або інтермові (interlanguage) мовця, яка функціонує як автономна проміжна лінгвістична система, що формується в тих, хто вивчає іноземну мову, і відрізняється як від рідної, так і від цільової мови [7, с. 215].

Для дослідження важливо вказати на різницю між типами помилок. Випадкові помилки, обмовки або помилки через нездатність правильно використовувати вивчені правила можуть розпізнаватися та виправлятися студентами самостійно, коли викладач звертає на них увагу. Вони часто виявляються при хвилюванні, незібраності, поспішній відповіді тощо. Помилки, що стосуються порушення будь-яких мовних норм, робляться на постій-

ній основі, не виявляються й не виправляються студентом самостійно, можуть потенційно фосилізуватися.

Варто зазначити, що явище фосилізації розглядається у двох аспектах: по-перше, як призупинення прогресу у вивченні іноземної мови, яке не пов'язане з віком, зменшенням часу на вивчення мови чи відсутністю мотивації; по-друге, як наявність помилок, яких постійно припускається мовець у цільовій мові, що призводить до їх закарбування за відсутності належної корекції. Такі помилки, що не відповідають мовним нормам, але не перешкоджають ефективній комунікації, систематично повторюючись, стають звичкою. Неправильні форми, що використовуються підсвідомо як правильні, через деякий час стають частиною «індивідуальної мовної системи», яка не ідентифікується мовцем як хибна. Отже, фосилізація як психолінгвістичне явище характеризується стійкістю, важко піддається корекції, спостерігається серед представників різних вікових категорій, незалежно від тривалості або інтенсивності навчального процесу.

На думку вчених, стратегії навчання іноземної мови також можуть впливати на фосилізацію. Викладач має здійснювати підтримку студентів у застосуванні відповідних навчальних стратегій, тим самим посилюючи ефективність вивчення мови та запобігаючи фосилізації [4, с. 392]. Важливо наголосити, що фосилізації помилок як кінцевому результату закарбування некоректних форм або моделей передують етап стабілізації, що виникає в процесі вивчення мови. Результати спостережень свідчать, що стабілізовані помилки мають тенденцію до зникнення, коли мовцем досягається вищий рівень володіння мовою [5]. Тому необхідним завданням постає їх своєчасне виявлення й виправлення, доки стабілізовані помилки не трансформувались у фосилізовані, оскільки останні часто не піддаються остаточному викоріненню попри всі зусилля викладачів і студентів.

Складність викорінення фосилізованих помилок пов'язана з низкою ознак і причин їх виникнення. Так, студент знає, що форма або модель мовлення є неправильною, але систематично припускається помилки; помилка стала настільки звичною, що стала частиною індивідуального мовлення студента; помилка, яка

з'явилася в результаті неправильного пояснення чи заучування й потребує ретельного аналізу та опрацювання; помилка, яку студент здатен виправити, якщо акцентує на цьому увагу, але все ще припускається під час непередбаченого усного мовлення; помилка, якої настійливо припускаються попри постійне виправлення; помилки, що виникають через міжмовну інтерференцію (вплив рідної мови, перенесення з рідної мови); внутрішньомовну інтерференцію, а саме надмірне узагальнення (використання за аналогією структури чи правила в невідповідному контексті); хибні гіпотези про мову, так звані «false concepts», що виникають через неправильне пояснення мовного явища, недостатнє знання мови, що вивчається [2; 5; 6].

Серед інших причин науковці також зазначають брак пояснень; відсутність корекції помилок, особливо, коли вони не перешкоджають задоволенню комунікативних потреб; вік, завершення сензитивного періоду для вивчення мови; автоматизацію мовного матеріалу з помилками; необізнаність про загальні принципи універсальної граматики, призупинення навчання тощо [3].

Варто звернути увагу на той факт, що почасти фосилізація помилок відбувається в усному мовленні, особливо на етапі розвитку вільного спілкування, де пріоритетом стає швидкість мовлення, а викладач не має на меті виправляти почуті помилки. Під час говоріння студенти часто автоматично відтворюють ті форми, до яких звикли, і якщо вони є помилковими, без своєчасного втручання викладача такі помилки стабілізуються й, зрештою, фосилізуються. Крім того, усне мовлення є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, адже вимагає миттєвого реагування, гнучкості мислення й уміння адаптуватися до ситуації спілкування. Тому саме під час усного мовлення важливо забезпечити навчальне середовище, у якому студент не боїться помилитися, але водночас отримує коректний зворотний зв'язок. Отже, баланс між наданням можливості здобувачеві вільно висловлюватися та виправленням грубих помилок є запорукою формування правильної та впевненої мовленнєвої поведінки, тоді як ігнорування помилок може призвести до їх закарбування в мовленні та, як наслідок, до формування неправильних мовних моделей, їх фосилізації.

З метою виявлення обізнаності здобувачів вищої освіти про типи помилок в усному іншомовному мовленні, їхнього ставлення до виправлення помилок викладачами й іншими студентами, способів позбавлення фосилізованих помилок у 2024–2025 навчальному році проведено опитування серед здобувачів першого року навчання філологічних і нефілологічних спеціальностей НУ «Чернігівська політехніка». В опитуванні взяли участь загалом 109 респондентів, серед яких майбутні філологи становили 35 осіб (32,1%), здобувачі інших спеціальностей – 74 особи (67,9%). Наголошуємо, що наведена вибірка респондентів репрезентує фактичне навантаження авторів у зазначеному навчальному році. Анкета складалася із закритих і відкритих запитань, що стосувалися видів помилок, здатності виявляти їх самостійно в мовленні, ставлення до виправлення та взаємовиправлення, пошуку власних стратегій виправлення помилок. Результати опитування наведені в таблиці 1.

Аналіз отриманих результатів дає змогу зробити важливі для дослідження висновки. Порівняння відповідей здобувачів про типи помилок, яких вони припускаються в усному мовленні, свідчить, що здобувачі першого року навчання найчастіше ідентифікують граматичні помилки. Майбутні філологи, на відміну від студентів інших спеціальностей, демонструють більший відсоток усвідомлення фонетичних помилок (22,9% проти 13,5% відповідно). Цей показник, імовірно, виявляє як зацентованість здобувачів філологічного профілю на якості власної вимови, так і частотність виправлення такого типу помилок, що пояснюється вимогами до підготовки здобувачів такої спеціальності. Нездатність класифікувати власні помилки, попри детальне пояснення в анкеті сутності кожного типу помилки, демонструють як майбутні філологи (14,3%), так і студенти інших спеціальностей (23%).

Стосовно здатності помічати власні помилки в усному іншомовному мовленні без сторонньої допомоги 54,3% респондентів філологічного профілю й 39,2% респондентів інших спеціальностей засвідчують, що можуть робити це *часто*. Водночас 8,1% студентів нефілологічного профілю (проти 0% студентів-філологів) *майже ніколи* не помічають власні помилки, що свідчить про нижчий базовий рівень їхньої іншомовної підготовки.

Таблиця 1

**Результати опитування здобувачів вищої освіти першого курсу
НУ «Чернігівська політехніка»**

Запитання	Здобувачі освіти філологічного профілю	Здобувачі інших спеціальностей
1	2	3
1. В усному мовленні англійською мовою я частіше роблю:	а) граматичні помилки	
	57,1%	54,1%
	б) фонетичні помилки	
	22,9%	13,5%
	в) лексичні помилки	
	5,7%	9,5%
2. Я можу помічати помилки, які я роблю в усному мовленні, без сторонньої допомоги:	г) важко відповісти	
	14,3%	23%
	а) майже завжди	
	14,3%	8,1%
	б) часто	
	54,3%	39,2%
3. Я можу самостійно виправити граматичну помилку, на яку вказує викладач:	в) інколи	
	31,4%	44,6%
	г) майже ніколи	
	—	8,1%
	а) майже завжди	
	25,7%	14,9%
4. Я здатний(на) самостійно виправити фонетичну помилку, якщо викладач просить повторити слово чи фразу:	б) часто	
	45,7%	25,7%
	в) інколи	
	28,6%	54,1%
	г) майже ніколи	
	—	5,4%
5. Я можу самостійно виправити лексичну помилку, якщо викладач зазначає, що є помилка:	а) майже завжди	
	28,6%	20,3%
	б) часто	
	51,4%	32,4%
	в) інколи	
	20%	43,2%
6. Як Ви ставитеся до виправлення Ваших помилок викладачем?	г) майже ніколи	
	—	4,1%
	а) майже завжди	
	14,3%	14,9%
	б) часто	
	51,4%	27%
6. Як Ви ставитеся до виправлення Ваших помилок викладачем?	в) інколи	
	34,3%	55,4%
	г) майже ніколи	
	—	2,7%
	а) позитивно, мені подобається, коли викладач постійно виправляє мої помилки	
	57,1%	48,6%
6. Як Ви ставитеся до виправлення Ваших помилок викладачем?	б) не заперечую проти виправлення помилок викладачем, але не завжди	
	40%	50%
	в) мені не подобається, коли мене виправляють у присутності інших студентів	
	2,9%	1,4%
	г) мені не подобається взагалі, коли мене виправляють	
	—	—

Продовження таблиці 1

1	2	3
7. Оберіть найкращий для Вас спосіб виправлення викладачем помилки в усному мовленні:	а) викладач виправляє помилку під час Вашого мовлення	
	11,4%	13,5%
	б) викладач виправляє помилку після завершення говоріння, надаючи правильний варіант з поясненням	
	54,3%	62,2%
	в) викладач звертає Вашу увагу, наприклад, жестом чи мімікою на допущену помилку під час мовлення, і Ви самі намагаєтесь її виправити	
	5,7%	10,8%
8. Як Ви ставитеся до виправлення Ваших помилок іншими студентами?	г) викладач просить повторити речення, словосполучення, слово, у якому була помилка, після завершення мовлення, і Ви самі намагаєтесь її виправити	
	28,6%	13,5%
	а) позитивно, мені самому подобається виправляти помилки інших студентів	
	8,6%	10,8%
	б) не заперечую проти виправлення помилок студентами, коли таке завдання ставить викладач	
	68,6%	63,5%
9. Я здатний(на) знаходити помилки в мовленні інших студентів:	в) мені не подобається, коли мене виправляють інші студенти, тому що вони можуть самі помилятися	
	17,1%	23%
	г) мені не подобається взагалі, коли мене виправляють інші студенти	
	5,7%	2,7%
	а) майже завжди	
	14,3%	5,4%
10. Як часто Вам виправляли помилки в усному мовленні англійською мовою на попередньому ступені освіти (в школі):	б) часто	
	40%	24,3%
	в) інколи	
	42,9%	58,1%
	г) майже ніколи	
	2,9%	12,2%
11. Яку стратегію Ви б обрали для позбавлення фосилізованих (закарбованих) помилок в усному мовленні:	а) майже завжди	
	—	8,1%
	б) часто	
	28,6%	37,8%
	в) інколи	
	62,9%	47,3%
11. Яку стратегію Ви б обрали для позбавлення фосилізованих (закарбованих) помилок в усному мовленні:	г) майже ніколи	
	8,6%	6,8%
	а) заучування правильного варіанта шляхом багаторазового повторення вголос одразу після виправлення помилки й інтенсивного повторення протягом дня	
	28,6%	28,4%
	б) систематичне ведення журналу власних помилок з наведенням прикладів правильних речень, словосполучень, транскрипції слів для регулярного перегляду	
	22,9%	25,7%
11. Яку стратегію Ви б обрали для позбавлення фосилізованих (закарбованих) помилок в усному мовленні:	в) створення флеш-карток, що містять як неправильний, так і правильний варіант, для запам'ятовування й повторення з вільним інтервалом часу	
	28,6%	29,7%
	г) запис аудіо правильного варіанта/моделі висловлювання, вимови тощо з подальшим неодноразовим прослуховуванням і повторенням	
	20%	16,2%

Про вищий рівень володіння іноземною мовою також свідчить здатність студентів-філологів *часто* виправляти граматичні (45,7%), фонетичні (51,4%) і лексичні (51,4%) помилки самостійно, якщо на них указує викладач. Водночас студенти інших спеціальностей здатні тільки *інколи* самостійно виправити граматичні (54,1%), фонетичні (43,2%), лексичні (55,4%) помилки. Наше спостереження про нижчий рівень іншомовної підготовки здобувачів нефілологічного профілю підтверджується в ситуації, коли викладач зазначає, що є помилка, а 5,4%, 4,1% та 2,7% респондентів (проти 0% за всіма позиціями серед студентів-філологів) *майже ніколи* не здатні самостійно виправити граматичну, фонетичну й лексичну помилку.

Питання, спрямовані на виявлення ставлення здобувачів до виправлення їхніх помилок викладачем та іншими студентами, показали, що студенти (57,1% та 48,6% відповідно) позитивно сприймають, коли викладач *постійно* виправляє помилки. Стосовно найкращого способу їх виправлення викладачем респонденти всіх спеціальностей (54,3% та 62,2% відповідно) обрали опцію, коли викладач виправляє помилку після завершення говоріння, надаючи правильний варіант із поясненням. Опція, коли викладач просить повторити речення, словосполучення, слово, у якому була помилка, після завершення мовлення й студенти самі намагаються її виправити, продемонструвала порівняно нижчий показник (28,6% та 13,5% відповідно), що свідчить про слабку мотивацію здобувачів першого року навчання до самокорекції, більше того, на нашу думку, про недостатній рівень навчальної автономії й усвідомлення власної суб'єктності в освітньому процесі.

Для дослідження було важливо виявити інформацію стосовно бажання та здатність здобувачів першого року навчання виправляти помилки одногрупників. Так, 68,6% та 63,5% опитуваних не заперечують проти виправлення помилок іншими студентами, коли таке завдання ставить викладач. Проте 17,1% майбутніх філологів і 23% студентів інших спеціальностей висловлюють незгоду, коли їх виправляють інші студенти, через те що ті можуть помилятися. Порівняно невеликій кількості респондентів (5,7% та 2,7% від-

повідно) узагалі не подобається, коли їх виправляють інші студенти. Тож сумарно майже 25% студентів не визнають взаємокорекцію як важливий елемент навчання. Як свідчать дані, досить високий відсоток опитуваних (42,9% та 58,1% відповідно) лише *інколи* здатен знаходити помилки в мовленні інших студентів. Ця тенденція пов'язана, з одного боку, з небажанням і нездатністю виявляти помилки в мовленні іншого через відсутність навичок такого виду діяльності, з іншого – з недостатнім рівнем мовної компетентності, що знаходить підтвердження в низьких показниках, про які зазначалося вище. Проте, на нашу думку, формування навичок взаємної самокорекції є важливим елементом навчання усного іншомовного мовлення, сприяє розвитку навчальної автономії й загалом позитивно впливає на формування мовленнєвої компетентності.

Водночас 62,9% та 47,3% здобувачів зазначили, що на попередньому ступені освіти (в школі) їм лише *інколи* виправляли помилки в усному іншомовному мовленні. Почасти таке нехтування виправленням помилок в усному мовленні з боку вчителів може бути пов'язане як із браком часу на занятті, так і з прагненням не знижувати мотивацію учнів до спонтанного мовлення. Питання доцільності виправлення залишається поза дискусією, адже своєчасна корекція, особливо на етапі формування вмінь і навичок усного мовлення, запобігає стабілізації, а в подальшому фосилізації індивідуальних помилок.

З власного викладацького досвіду можемо засвідчити, що здебільшого проблема як фосилізації помилок, так і їх викорінення хибно асоціюється з прогалинами у викладанні. Проте саме відсутність мотивації здобувача до самокорекції, брак автономії поряд із суцільним покладанням у роботі над помилками тільки на викладача, а також відсутність дієвих стратегій позбавлення фосилізованих помилок у мовленні сукупно впливають на відсутність прогресу в розвитку іншомовної компетентності. Ідеться про залучення студента до процесу роботи над викоріненням своїх помилок через усвідомлення власної відповідальності за результати навчання, що оприявнюється шляхом напрацювання певних стратегій. Укотре зазначаємо, що значна частина самостійної

роботи студента повинна бути спрямована на виправлення його індивідуальних мовних помилок, закріплення правильних навичок. Завданням викладача є виявлення типових помилок окремого студента, їх фіксування й допомога у виборі стратегій їх позбавлення [1, с. 138].

В опитуванні автори запропонували низку стратегій, серед яких найбільший інтерес викликали «заучування правильного варіанта шляхом багаторазового повторення вголос одразу після виправлення помилки й інтенсивного повторення протягом дня» – 28,6% та 28,4% респондентів – і «створення флеш-карток, що містять як неправильний, так і правильний варіант, для запам'ятовування й повторення з вільним інтервалом часу» – 28,5% та 29,7% відповідно. Здобувачам також було запропоновано надати приклади власних стратегій, якими вони, імовірно, уже послуговувалися. Значний відсоток респондентів скористався наданими в опитуванні варіантами й, адаптувавши їх під себе, надали різні пропозиції. Деякі з них наводимо в авторській редакції: «на мою думку, найкращий спосіб виправлення помилок це усвідомлена практика. Коли велику кількість разів в різний час уважно проговориш слово/фразу, це закарбується в пам'яті (повторення правильної форми/фрази багато разів)»; «записати найчастіші помилки та правильні варіанти у зручний спосіб (творити картки, написати вручну, записати аудіо/відео), почати активно використовувати правильні варіанти (писати невеликі тексти з правильними варіантами, застосовувати правильні форми в усному мовленні, повторювати записане кожен день поступово збільшуючи інтервал)»; «створити «чорний список» помилок, записати ці помилки й правильні варіанти поруч. Наприклад: He go – he goes, I am agree – I agree»; «переглянути фільми або прослухати музику для правильної вимови та кращого запам'ятовування. Практикуватись з носіями мови»; «якщо це граматична або лексична помилка, я шукаю вправи на відпрацювання і проходжу їх, щоб довести правильну відповідь до автоматизму»; «я інколи веду зошит з моїми помилками, щоб їх не повторювати»; «частіше використовувати слово в різних контекстах, таким чином запам'ятовуючи правильний варіант»; «потрібно постійно слухати автентичну англійську мову – подкасти, серіали, діалоги

носіїв мови тощо. Увага до вимови, граматики, побудови речень допомагає наповнити мозок правильною мовою»; «складання асоціацій зі словом/фразою для кращого запам'ятовування правильного варіанту».

На окрему увагу, на нашу думку, заслуговують пропозиції здобувачів залучати сучасні технології, зокрема ІІІ, у роботі з виправлення помилок. Так, окрім записування аудіо-чи відеофайлів, пропонували використовувати згенеровані ІІІ тексти з правильними мовними моделями, які потребують особливої уваги з боку студента. Також за допомогою штучного інтелекту можна створити речення або тексти з типовими помилками, щоб знаходити та самостійно їх виправляти.

Варто зазначити, що близько 20% респондентів усіх спеціальностей не змогли надати власні варіанти шляхів виправлення помилок, що засвідчує їхню незацікавленість в аналізі якості власного іншомовного мовлення та способів його вдосконалення.

Висновки. Отже, робота над фосилізованими помилками під час навчання усного іншомовного мовлення є невід'ємним складником удосконалення мовленнєвої компетентності. Оскільки кожен здобувач освіти має сукупність власних помилок, систематична робота над ними є важливою частиною запобігання їх стабілізації та фосилізації. Виявлення індивідуального набору помилок дає змогу персоналізувати підходи, опрацьовуючи вразливі місця, уникнути закріплення помилок, якщо вони повторюються часто, оцінити прогрес, спостерігаючи, які типові помилки зникають з часом. Важлива роль викладача полягає в сприянні студентам у виробленні власних стратегій і моніторингу позитивних змін. Водночас умотивованість здобувача освіти й усвідомлення своєї суб'єктності в навчанні мають вирішальне значення для зниження ризику фосилізації помилок і досягнення особистісно значущих результатів у вивченні іноземної мови.

Питання, що стосуються стабілізації, фосилізації помилок і стратегій їх подолання, не вичерпують усі аспекти досліджуваної проблематики. Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі найбільш ефективних стратегій у контексті особистісно зорієнтованого та комунікативного підходів навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лось О. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8 (34). С. 133–143.
2. Brown D. Principles of Language Learning and Teaching. N.Y. : Pearson Education, 2000. 352 p.
3. Han Z.-H. Fossilization: Five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*. 2004. Vol. 14, № 2. P. 212–242.
4. Jiang Y. A Study on the Fossilization of Oral English and English Writing in Second Language Acquisition. *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)* / L.F. Ying et al. (Eds.). 2023. P. 384–395.
5. Nozadze A. Dealing with Fossilized Errors while Teaching Grammar. *Journal of Education*. 2012. Vol. 1, № 1. P. 41–46.
6. Richards J. C. Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Science*. 1971. № 17. P. 12–22.
7. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. Vol. 10, № 3. P. 209–231.

REFERENCES:

1. Los, O. (2013). Pro deiaki aspekty poperedzhennia ta vypravlennia pomylok v inshomovnomu movlenni [On some aspects of preventing and correcting errors in foreign language speech]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (8)34, 133–143 [in Ukrainian].
2. Brown, D. (2000). Principles of language learning and teaching (4th ed.). Pearson Education [in English].
3. Han, Z.-H. (2004). Fossilization: Five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 212–242 [in English].
4. Jiang, Y. (2023). A study on the fossilization of oral English and English writing in second language acquisition. In L. F. Ying et al. (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)*. Atlantis Press, 384–395 [in English].
5. Nozadze, A. (2012). Dealing with fossilized errors while teaching grammar. *Journal of Education*, 1(1), 41–46 [in English].
6. Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12–22 [in English].
7. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231 [in English].

Дата надходження статті: 15.07.2025

Дата прийняття статті: 20.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 37.036:372.2]:316.77(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.06>

Валерія ГРИГОРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
plvaleri@ukr.net
ORCID: 0000-0002-4520-3712

Марина ДАВИДОВА

доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
soneta_06@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0194-7103

Надія ШЕВЧЕНКО

доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
n0678102030@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6885-8466

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ НЕДИСКРИМІНАЦІЇ

Анотація. Мета статті – обґрунтувати недискримінаційний потенціал художньо-естетичного освітнього середовища ЗДО як важливого чинника формування комунікативної компетентності дошкільників з фокусом на розвитку такої компетентності в дітей старшого дошкільного віку. **Методологія** побудована на поєднанні теоретичних (аналіз джерел інформації, узагальнення педагогічного досвіду в ЗДО) й емпіричних (спостереження, аналіз виховательських практик та освітнього простору ЗДО) методів.

Наукова новизна полягає в теоретичному узагальненні й міждисциплінарному аналізі ролі художньо-естетичного середовища у формуванні комунікативної компетентності дошкільників у контексті принципів недискримінації. Уперше в полі дослідження комунікативного розвитку включено взаємозв'язок між категоріями художньої виразності, гармонії, краси й соціальної справедливості, що відображаються в практиках організації освітнього простору. Обґрунтовано доцільність інтеграції інклюзивних підходів у мистецьку діяльність як умови створення сприятливого середовища для діалогічної взаємодії, емпатійного слухання та вільного самовираження. Систематизовано можливості музейної педагогіки як інструмента підтримки вербального розвитку через особистісно значущий досвід естетичного сприйняття.

Висновки. Побудова освітнього середовища на засадах поваги до різноманіття, відсутності дискримінаційних моделей і збагачення художньо-естетичним змістом створює умови для розвитку в дітей навичок конструктивного спілкування, емоційного реагування, здатності домовлятися, формулювати власну думку й розуміти іншу точку зору. Системне застосування мистецьких засобів у недискримінаційній логіці сприяє становленню соціально зрілої, відкритої до діалогу особистості та формує готовність дитини до міжкультурної взаємодії в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: дошкільна освіта, художньо-естетичне середовище, комунікативна компетентність, недискримінація, інклюзивність, гендерна чутливість, засоби мистецтва.

Valeriia HRYHORENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
plvaleri@ukr.net
ORCID: 0000-0002-4520-3712*

Maryna DAVYDOVA

*Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
soneta_06@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0194-7103*

Nadiia SHEVCHENKO

*Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
n0678102030@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6885-8466*

**THE ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN PRESCHOOLS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN CHILDREN WITH A FOCUS ON NON-DISCRIMINATION**

Abstract. *The purpose* of the article is to substantiate the non-discriminatory potential of the artistic and aesthetic educational environment of preschool institutions as a key factor in developing communicative competence in preschool children, with a particular focus on older preschoolers. **The methodology** is based on a combination of theoretical methods (analysis of information sources, generalization of pedagogical practices in preschool institutions) and empirical methods (observation, analysis of educators' practices and the preschool educational space).

The scientific novelty lies in the theoretical generalization and interdisciplinary analysis of the role of the artistic and aesthetic environment in the formation of communicative competence of preschool children in the context of non-discrimination principles. For the first time, the interconnection between the categories of artistic expression, harmony, beauty, and social justice, as reflected in the organization of educational space, has been brought into the research field of communicative development. The relevance of integrating inclusive approaches into artistic activities is substantiated as a necessary condition for creating a supportive environment for dialogic interaction, empathetic listening, and free self-expression. The potential of museum pedagogy as a tool for supporting verbal development through a personally meaningful experience of aesthetic perception is systematized for the first time.

Conclusions. Building an educational environment grounded in respect for diversity, the elimination of discriminatory models, and the enrichment with artistic and aesthetic content creates favorable conditions for the development of constructive communication skills in children, emotional responsiveness, the ability to negotiate, express personal opinions, and understand others' perspectives. The systematic application of artistic tools within a non-discriminatory framework contributes to the formation of a socially mature personality, open to dialogue, and prepares the child for intercultural interaction in a diverse modern society.

Key words: preschool education, artistic and aesthetic environment, communicative competence, non-discrimination, inclusiveness, gender sensitivity, artistic tools.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні виклики, спричинені складною соціально-економічною та безпековою ситуацією в Україні, численними освітніми розривами й втратами, актуалізували необхідність посилення уваги до всебічного розвитку дітей дошкільного віку, зокрема в аспекті підвищення їхньої комунікативної компетентності. Забезпечення якісного зростання особистості дитини, набуття нею повноцінного комуніка-

тивного досвіду є важливою умовою її успішної адаптації до різних умов соціального функціонування, а також формування життєво необхідних навичок взаємодії з оточенням у світі, що змінюється. Отже, особливої ваги набуває питання створення в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) безпечного, відкритого й естетично збагаченого освітнього середовища, яке стимулює комунікативний розвиток дитини, формує її мовленнєву

культуру, виховує емоційно-ціннісне ставлення до рідного слова.

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2021 № 33, комунікативна компетентність визначена як одна з ключових компетентностей, яку важливо формувати в дошкільнят. Зокрема, зазначено, що комунікативна компетентність передбачає здатність дитини до спілкування з однолітками та дорослими, уміння будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, підтримувати партнерські стосунки, узгоджувати свої інтереси з іншими й аргументовано відстоювати свою позицію [2]. Такий підхід підкреслює важливість розвитку в дитини не тільки власне мовленнєвих навичок, а й здатності до ефективної комунікації в різних соціальних контекстах та умовах, що є основою для успішної адаптації в сучасному світі й синергетичного розвитку її соціальної компетентності в ЗДО та родині.

Згідно зі статтею 6 Закону України «Про освіту», одним із основоположних принципів державної політики в освітній сфері та необхідною умовою розвитку особистості дитини є забезпечення рівного доступу до освіти без будь-яких проявів дискримінації [9]. Концепція безпеки закладів освіти [11] визначає створення безпечного освітнього простору одним із пріоритетних завдань освітньої системи, де ключовим чинником стає атмосфера поваги, естетики взаємодії й комунікації.

Разом із цим на практиці часто недискримінаційний потенціал художньо-естетичного освітнього середовища ЗДО залишається поза увагою вихователів та адміністрації через брак системного підходу до його використання у формуванні комунікативної компетентності дошкільників.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

Проблематику формування комунікативних умінь дитини в різних аспектах розглядали як класики педагогіки (Г. Ващенко, М. Монтесорі С. Русова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель та інші), так і сучасні вчені. Так, Г. Леушина, Т. Піроженко досліджували комунікативну компетентність дитини в психолого-педагогічному контексті, А. Богуш, Н. Гавриш – у лінгводидактичному, О. Леонт'єв, О. Шахна-

рович – у психолінгвістичному, Ю. Бистрова, Л. Руденко – у соціально-комунікативному. Окрему увагу в розвитку особистості дитини педагоги приділяють створенню сприятливого освітнього середовища в ЗДО (Ю. Бриль, Т. Гуркова, О. Єжова, Т. Прибора, С. Смолюк, А. Цимбалару, А. Шегада).

Дослідники, зокрема Н. Карапузова, О. Комаровська, В. Кукушкін, Ю. Павленко, використовують термін «естетизація» для опису принципів навчання й виховання в освітньому середовищі, що сприяють формуванню естетичного ставлення особистості до навколишнього світу. О. Берlach, О. Дем'янчук, А. Чихурський розглядають естетизацію освітнього середовища як процес унесення естетичного компонента в освітній процес задля формування естетичної свідомості, світосприйняття, естетичних оцінок усіх учасників процесу [12, с. 41]. В. Григоренко [8], О. Іванова [10], Л. Сєрих [14], І. Сідорова [15], Г. Тарасенко [16] у працях розробляли дефініції «естетичне середовище» й «художньо-естетичне середовище» в освітньому контексті. Авторки визначають таке середовище як простір, де взаємодія з естетично цінними елементами культури, природи, суспільства формує в особистості здатність сприймати красу, розвиває художній смак і стимулює творчість.

Питання впровадження недискримінаційного підходу в освіті України, запобігання та протидії дискримінації в освітньому середовищі закладів різних ланок, у тому числі й ЗДО, досліджували О. Андрусик, Т. Дрожжина, О. Масалітіна, Г. Петрученя, І. Ракитська, О. Рассказова, І. Федорович та інші.

Попри ґрунтовну розробленість окремих аспектів порушеної проблеми, аналіз джерел інформації засвідчує наявність суперечності між вимогами сучасної дошкільної освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід у формуванні в дитини комунікативних умінь у середовищі ЗДО на засадах недискримінації, і відсутністю цілісного науково-методичного дослідження цієї проблеми. Особливої актуальності набуває дослідження розвитку такої компетентності дошкільників в умовах естетично організованого, безпечного та недискримінаційного освітнього простору. Саме художньо-естетичні практики, що інтегруються в комунікативну діяльність на засадах гендер-

ної чутливості й недискримінації, створюють оптимальні умови для розвитку мовлення, емоційного самовираження та міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО.

Метою статті є теоретичне обґрунтування антидискримінаційного потенціалу художньо-естетичного освітнього середовища ЗДО як чинника формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку з фокусом на розвитку такої компетентності в дітей старшого дошкільного віку, який є найбільш сприятливим періодом для інтенсивного формування мовленнєвих і соціальних навичок і свідомого засвоєння принципів і цінностей недискримінації.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування антидискримінаційного потенціалу художньо-естетичного освітнього середовища як чинника формування комунікативної компетентності дошкільників спирається на розуміння того, що комунікативна компетентність є багатointегрованим утворенням особистості, що формується та розвивається впродовж життєдіяльності. Важливість набуття комунікативної компетентності для благополучного життя в сучасному світі підкреслюється багатьма вітчизняними дослідниками – А. Богуш, О. Боровець, Г. Васьківською, Л. Верченко, і такими провідними зарубіжними науковцями, як Д. Хаймс – розробник концепції комунікативної компетенції, М. Канал і М. Свейн, які деталізували її компоненти, Д. Колб – дослідник комунікативного досвіду в навчанні, а також і міжнародними організаціями, такими як Рада Європи, OECD, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, що орієнтують освітні системи на її розвиток.

Згідно з висновками Всесвітнього економічного форуму в Давосі (2016 р.) та оновленими рекомендаціями Комісії Європейського Парламенту й Ради ЄС (2018 р.), комунікативні навички, міжособистісна взаємодія та емоційний інтелект визнані ключовими для успішної адаптації особистості до швидкозмінних умов сучасного світу та ринку праці [18; 19]. Зазначене підкреслює необхідність формування цих компетентностей з раннього віку.

В українському освітньому просторі компетентнісний підхід став новим концептуальним орієнтиром розвитку системи освіти, зокрема

й у ЗДО. У цьому контексті Базовий компонент дошкільної освіти (2021 р.) відіграє центральну роль як сучасний освітній стандарт. Комунікативна компетентність у ньому тлумачиться як комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2]. Зазначимо, що, згідно зі стандартом дошкільної освіти, комунікативна компетентність є опорною, забезпечуючи розвиток мовленнєво-розумової та пізнавальної діяльності дитини, допомагаючи сформувати ставлення до навколишнього світу й уміння слухати.

Очевидно, що структура комунікативної компетентності, незважаючи на численність різноманітних її досліджень (М. Айзенбарт [1, с. 2–3], С. Березка [3, с. 343], І. Пузь [13, с. 154]), є доволі усталеною і включає, зокрема, здатність до конструктивної взаємодії, співробітництва, толерантного ставлення до інших поглядів, готовність до самовдосконалення, навички активного слухання. Провідна дослідниця проблем дошкільної освіти А. Богуш виділяє такі складники, що входять до складу комунікативної компетентності дітей дошкільного віку: когнітивно-комунікативний, орієнтувально-планувальний, організаційно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний [4, с. 95]. Схарактеризуємо їх далі з позицій недискримінаційного підходу в освіті.

Когнітивно-комунікативний складник – це сукупність комунікативних знань і досвіду, розуміння дитиною свого місця в соціальних і комунікативних ролях. З точки зору готовності до недискримінаційної комунікації цей складник охоплює усвідомлення дітьми різноманіття людських проявів, розуміння відмінностей між людьми (наприклад, різні мови, традиції, сімейні структури), а також знання базових правил етичного й толерантного спілкування.

Орієнтувально-планувальний складник відбиває здатність дитини орієнтуватися в ситуаціях спілкування, розуміти співрозмовника й ефективно планувати власну мовленнєву поведінку. У контексті недискримінації цей складник проявляється у формуванні позитивного ставлення до різноманіття, прагненні до взаємодії з усіма, незалежно від їхніх відмінностей

(статі, національності, фізичних особливостей, соціального статусу). Саме тут закладається фундамент для прийняття інших, відсутність упереджень і бажання будувати спілкування на засадах поваги та рівності, що є передумовою для ефективного планування толерантної комунікації.

Організаційно-комунікативний складник відображає володіння прийомами вступу, підтримки й завершення мовленнєвого контакту, а також уміння організовувати взаємодію з іншими. Він включає рівень розвитку соціального інтелекту та м'яких навичок, таких як здатність до емпатії й рефлексії. Розвинена емпатія є основою для активного протистояння будь-яким проявам дискримінації, оскільки дає дитині змогу відчути біль чи дискомфорт, спричинений несправедливим ставленням, і прагнути до побудови інклюзивних відносин. Рефлексія ж допомагає дитині усвідомлювати власні упередження (якщо такі є) і коригувати комунікативну поведінку, забезпечуючи її організацію на принципах рівності й поваги.

Комунікативно-діяльнісний складник характеризує здатність дитини досягати комунікативної мети через комплексне використання мовних і немовних засобів. З позиції недискримінації це означає вміння дитини адаптувати свою комунікацію до співрозмовника з різними потребами або особливостями, використовувати інклюзивні формулювання та жести, а також активно включатися в спільну діяльність, демонструючи повагу до внеску кожного учасника. Це практична реалізація всіх попередніх складників, що дає дитині змогу ефективно взаємодіяти в різноманітному соціальному середовищі, долаючи бар'єри та сприяючи взаємному порозумінню.

У сукупності ці складники утворюють цілісну комунікативну компетентність, яка формується в різних видах діяльності завдяки активній мовленнєвій практиці в діалоговому форматі, накопиченню досвіду через наслідування мовлення інших людей, використання її в різних життєвих ситуаціях [5, с. 3] і є необхідною для засвоєння основ недискримінації та підготовки дошкільників до життя в різноманітному та взаємозалежному світі. Як саме відбувається цей процес, розглянемо далі.

Теоретики дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Маліновська,

Т. Поніманська) наголошують, що старший дошкільний вік є найбільш важливим для формування комунікативної компетентності особистості через низку притаманних йому психовікових особливостей. Діти старшого дошкільного віку активно вступають у соціальні відносини, навчаючись співпрацювати й вирішувати конфлікти. Розвинута здатність висловлювати думки та почуття допомагає дітям усвідомити свою унікальність і потреби, а базові комунікативні навички стають основою для академічного поступу й підготовки до навчання в школі. У цьому віці діти не втрачають безпосередності, продовжують учитися спілкуватися не лише усно, а й за допомогою жестів, міміки, малюнків, що сприяє виявленню їхньої творчості та емоційного інтелекту.

На думку розробниці стандарту дошкільної освіти Н. Гавриш, «мовлення є стрижнем усіх інших видів діяльності (ігрової, господарсько-побутової, пізнавальної, пошукової, музичної, образотворчої, літературної, рухової тощо), утворюючи в єдності з кожним із них макродіяльність, у якій дитина використовує мову та мовлення для розв'язання величезної кількості різноманітних завдань: формування задуму, планування і структурування дій, забезпечення міжособистісної взаємодії, контролю та корекції проміжних і загальних результатів» [5, с. 4].

Учена підкреслює, що робота з художніми творами, зразками малих фольклорних жанрів разом з іншими видами дитячої активності залишається незмінною в процесі формування мовленнєвої компетентності дошкільників і визначає художньо-мовленнєву діяльність як окремий вид розвивальної активності дітей дошкільного віку, що охоплює широкий спектр дій художнього спрямування. Авторка вказує, що цей термін позначає «специфічний вид діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням, відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійствах» й, водночас, «мистецько-творчу діяльність (музичну, образотворчу, театралізовану), яка супроводжується образним мовленням» [5, с. 5].

Зважаючи на це, очевидним є факт, що художньо-естетичне освітнє середовище, посилюючи можливості для творчого самовираження дитини, засвоєння та виявлення нею

емоційно-ціннісного ставлення до слова, жесту й образу, прямо сприяє розвитку всіх складників комунікативної компетентності. Отже, можемо стверджувати, що доречна інтеграція художньо-естетичних елементів в освітнє середовище ЗДО дасть дітям змогу глибше засвоювати мовні норми та навички мовленнєвого спілкування, сприймати й інтерпретувати невербальні сигнали й, крім того, учитися естетики спілкування, що є основою для формування глибокої та ефективної комунікації.

У контексті дослідження недискримінаційного потенціалу художньо-естетичного освітнього середовища ЗДО у формуванні комунікативної компетентності дошкільників важливо відзначити, що недискримінаційний підхід у дошкільній освіті набуває все більшої популярності. За оцінками дослідників, формування комунікативної компетентності дитини саме в недискримінаційному освітньому середовищі ЗДО стає нині ключовою проблемою сучасного освітнього процесу [6, с. 12–15]. Таке середовище враховує різноманітні потреби та можливості кожної дитини, незалежно від статі, етнічного походження, фізичних можливостей тощо. Це відповідає вимогам Базового компоненту дошкільної освіти, який передбачає забезпечення навчання, виховання й розвитку кожної дитини як основи для її подальшого успішного навчання в школі [2]. Як зазначалося вище, комунікативна компетентність є важливим елементом цього переходу та успішної соціалізації дітей, адже мова й комунікація загалом є потужними чинниками поширення або, навпаки, заборони дискримінаційних практик в освіті.

Вихователі мають розвивати чутливу комунікацію, позбавлену андроцентризму, сексизмів та інших дискримінаційних форм. Це означає сприймати, розрізняти й усвідомлювати відмінності між людьми, реагувати на них належним чином, ураховуючи їх у педагогічних діях і стратегіях [17, с. 247]. Чутлива комунікація характеризується емпатією, гнучкістю в сприйнятті, розумінням прав та обов'язків, толерантністю, умінням вирішувати конфлікти й знанням мовленнєвого етикету. Важливими аспектами такої комунікації є діалог і співпраця як толерантні типи взаємодії. Н. Голота й А. Карнаухова зазначають, що діалог є засо-

бом розуміння, співіснування різних культур, у ньому проявляється унікальність кожної особистості. Діалогова взаємодія сприяє створенню спільного комунікативного простору, де діти набувають комунікативних знань, умінь і навичок [7, с. 71].

Якісне художньо-естетичне освітнє середовище вирізняється продуманістю візуального й емоційного простору, який створює умови для повноцінного особистісного розвитку кожної дитини. Таке середовище ґрунтується на принципах краси, художньої виразності, гармонії та естетичного балансу, що формують у дітей чутливість до культурних цінностей, емоційне благополуччя, позитивне ставлення до навколишнього світу. Таке середовище стає активним провідником недискримінаційних цінностей, допомагаючи вихователям створювати світ, де кожна дитина визнається, цінується та має можливість вільно виражати себе. Адже недискримінаційний підхід в освіті визнає, що краса не обмежується єдиним стандартом чи ідеалом, розширюючи уявлення дитини про красу.

Для цього в художньо-естетичному освітньому середовищі ЗДО важливо дотримуватися таких принципів недискримінації:

- інклюзивність і доступність – засоби й матеріали мають бути доступними для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, ментальних чи інших особливостей;
- рівність можливостей – кожна дитина повинна мати змогу обирати, експериментувати та створювати, не відчувачи обмежень через свою стать, етнічне походження, соціальний статус, тощо;
- повага до різноманіття – художньо-естетичні матеріали та діяльність мають відображати різноманіття культур, традицій, гендерних ролей, сімейних структур, показуючи, що всі вони є цінними й поважними;
- відсутність стереотипів – уникання зображень, матеріалів або тем, що підтримують гендерні, етнічні чи будь-які інші стереотипи;
- стимулювання індивідуальності – заохочення дітей до вираження власної унікальності й креативності, підкреслення цінності кожного індивідуального творіння.

Для актуалізації недискримінаційного потенціалу художньо-естетичного середовища в ЗДО використовується широкий спектр засо-

бів та інструментів, що належать до різноманітних видів мистецької діяльності (театральної, музично-естетичної, образотворчої, а також і музейно-етнографічної), і відповідні матеріали.

Велика роль у цьому процесі відводиться театральним засобам, адже театральне мистецтво й художня виразність мають унікальну здатність кидати виклик усталеним стереотипам та упередженням. Представляючи різноманітні образи, історії й перспективи, вони можуть змінити сприйняття дітей, розширити їхнє розуміння світу та показати, що цінність людини не залежить від її належності до певної групи.

Дібрані на основі принципів недискримінації театральні засоби в середовищі ЗДО, зокрема іграшки, ляльки, атрибути для вистави, дають змогу організовувати тематичні рольові ігри й театралізовані спектаклі, у яких кожна дитина може вільно самовиражатися та відчувати свою цінність. Різоманітні костюми сприяють глибшому зануренню в ігровий простір, їх використання може допомогти зруйнувати стереотипи й помітно стимулювати дитячу комунікацію.

Зважаючи на те, що в старшому дошкільному віці ігрова діяльність залишається провідною на тлі оволодіння дитиною все більш складними навичками й формами організації ігрових дій, одним із дієвих інструментів недискримінаційного впливу є облаштування ігрового осередку ляльками з різним кольором шкіри, національними костюмами для самостійної гри. Для заохочення дитячої гри дорослий може пропонувати різні ігрові ситуації. Наприклад: «Моя лялька з Індонезії хоче познайомитися з твоєю в українському костюмі. Що вони будуть робити разом?»

Театралізована діяльність з нестереотипними сюжетами є важливою для побудови недискримінаційної комунікації. Тут слушним є створення сценаріїв, де герої й героїнки не обмежені традиційними гендерними ролями (наприклад, принцеса може рятувати принца, хлопець – чудово готувати їжу, а дівчинка – бути відважним лицарем), відображаються різні типи сімей, а також показуються особливі потреби людей на тлі зображення їх успішними та проактивними.

Недискримінаційний підхід у театральній ігровій діяльності створює безпечний про-

стір для творчості, де діти відчують себе комфортно й можуть випробувати різні ролі. Важливо дати дітям можливість обирати ролі в постановках і костюми для рольових ігор без прив'язки до традиційних гендерних ролей та інших стереотипів. Такий підхід дає змогу усунути приховану дискримінацію, стимулює активне спілкування: діти обговорюють походження своїх персонажів, вигадують спільні сюжети тощо.

Постановка таких вистав і проведення рольових театралізованих ігор для дітей старшого дошкільного віку, наприклад, на теми «Пригода в країні незвичайних талантів» (герої мають незвичні здібності, які допомагають їм разом долати перешкоди), «Казка про Принца-танцюриста й Принцесу-вихідницю» (руйнування гендерних стереотипів), «Мій дім – мій світ: різні сім'ї, одна любов» (відображення різноманітності сімейних структур), «Чарівний сад, де кожна квітка особлива» (метафора про унікальність кожної дитини), «Подорож до країни «Так!» (про те, як важливо відкриватися новим ідеям, людям, досвіду), створює унікальний простір, де діти можуть безпечно досліджувати різноманітність світу та взаємодіяти з ним.

Завдяки театральним засобам (наприклад, ляльковому театру) діти не просто відтворюють сюжети таких творів, а й проживають їх, розвиваючи емпатію до персонажів і їхніх переживань, що є основою для недискримінаційної поведінки в реальному житті. Це безпечний простір для експериментів з ролями, вивчення соціальних норм і правил взаємодії, що готує їх до успішної та толерантної комунікації в різноманітному суспільстві.

У художньо-естетичному середовищі ЗДО важливо пропонувати дітям музичні заняття – спів, ігри, хороводи з елементами різних культур. Включення в музичні заняття пісень, танців, ритмів різних народів світу сприяє заохоченню дітей до вільного самовираження через рух під музику, без стереотипної оцінки почутого. Діти вчаться невербальної комунікації через спільний рух, взаємодію в хороводах, обговорення музичних творів. Можна організувати «музичні подорожі», де діти «відвідують» різні країни, прослуховуючи музику, яка там звучить, а потім обмінюються враженнями. Знайомство з різними культурними про-

явами через мистецтво, обговорення різних вражень та ідей сприяють розвитку емпатії та розумінню відмінностей.

Під час малювання чи аплікацій діти можуть створювати образи людей з різним кольором шкіри, зачісками, одягом, інтересами, різного віку й релігійних вірувань. Така діяльність стимулює обговорення, розвиває в дітей словниковий запас і навички взаємодії.

Для підтримки принципів недискримінації в художньо-естетичному середовищі ЗДО можна робити спільні художні проекти на теми «Мій всесвіт», «Усі ми різні, усі ми рівні», «Малюємо взаємозалежності». Після створення робіт діти можуть презентувати їх перед групою. Вихователь має заохочувати запитання й коментарі від дітей, наголошуючи на унікальності кожної роботи. Це розвиватиме в дітей уміння описувати, пояснювати, слухати та ставити запитання. Дитина, яка не боїться бути оціненою чи осудженою за свої творчість або вибір, більш схильна висловлювати свої думки й почуття, вербалізувати свої ідеї, емоції та враження. Спільна художня діяльність, обговорення творів мистецтва можуть стати чинником, що спонукає дітей до діалогу, обміну думками й емоціями, діти навчаються домовлятися про колективний задум, поважати думку іншого.

Дитячі творчі проекти вимагають узгодження дій, обговорення планів, пошуку компромісів, що розвиває навички співпраці. У процесі спільної творчої діяльності можуть виникати розбіжності, які діти вчаться вирішувати шляхом обговорення й пошуку спільних рішень. Заохочення дитини до створення власного малюнка, колажу або творчої поробки, що відображає її сім'ю, улюблені заняття, мрії, має відбуватися без будь-яких обмежень чи нав'язування шаблонів. Наприклад, дитина з родини, де є лише один із батьків, може намалювати свою родину такою, якою вона є, без нав'язування стереотипного образу «повної» родини.

Естетично привабливе та гармонійне середовище, створене з урахуванням принципів недискримінації (наприклад, просторово доступні мистецькі куточки, «м'які» кімнати, де розташовані матеріали для творчості, вибір творчих занять, що враховують різні освітні потреби), створює умови, у яких кожна дитина

відчуває себе комфортно й безпечно. У такому просторі дошкільник може вільно виражати себе, не боячись осуду чи обмежень з боку однолітків чи дорослих.

Суттєвим є використання в освітньому процесі різноманітних матеріалів для творчості, адже надання доступу до широкого спектра художніх матеріалів (фарби різних текстур, пластилін, глина, природні матеріали, нитки, тканини, вторинна сировина) та інструментів дає дитині змогу експериментувати й обирати матеріал та інструмент відповідно до індивідуальних творчих уподобань і можливостей. Тут немає «правильних» чи «неправильних» матеріалів, можна малювати, пальчиками, долоньками й навіть кінчиком носу. Коли діти працюють із різними матеріалами, вони часто обмінюються ними, просять допомоги, діляться своїми відкриттями. Можемо домовитися з дітьми про правила недискримінаційної комунікації. Це сприяє розвитку навичок співробітництва, формулювання прохання та надання допомоги, опису процесу.

У середовищі, де прояви художньої виразності кожної дитини визнаються, цінуються й демонструються на імпровізованих виставках і стендах, стверджується повага до індивідуальності й визнання різноманіття, створюється відчуття належності й важливості, що є основою для подолання будь-яких форм дискримінації. А через емоційне сприйняття образів, сюжетів і культурних символів дошкільники навчаються розуміти іншу точку зору, цінувати унікальність кожної людини, отже, засвоюють основи недискримінаційного мислення.

Наостанок не можемо не зазначити, що музейна педагогіка в закладах дошкільної освіти також є потужним, хоча ще недооціненим інструментом для формування недискримінаційного світогляду та розвитку комунікативної компетентності дошкільників. Ця технологія дає змогу створити унікальний простір, де діти взаємодіють із культурним надбанням, що представляє різноманіття світу. Так, у середовищі ЗДО можна створити мінімузей чи виставковий простір, де будуть представлені предмети побуту, іграшки чи елементи одягу різних народів світу (наприклад, українська вишиванка, індіанський ловець снів, африканська маска, японське кімоно). Вихователь може організувати «подорож» до

кожної країни, розповідаючи про її культуру. У музейному просторі можна розмістити твори мистецтва, створені людьми з особливими потребами (наприклад, тактильні скульптури для незрячих, малюнки, зроблені ногами), діти вчать цінувати творчість незалежно від фізичних можливостей автора. Можна подорожувати віртуальними музеями, наприклад, відвідати експозиції унікального та єдиного в Східній Європі Музею жіночої та гендерної історії (Gendermuseum) [20], який є важливим осередком для осмислення й популяризації ідей гендерної рівності та недискримінації.

Діти старшого дошкільного віку можуть готувати невеликі «екскурсії» по створеному мінімузею в ЗДО для молодших груп або батьків, розповідаючи про «свої» експонати. Це розвиває монологічне мовлення, упевненість у собі й уміння структурувати інформацію. Таким чином, музейна педагогіка дає дітям змогу не просто пасивно споглядати, а й активно взаємодіяти з культурним розмаїттям, розвиваючи повагу до відмінностей, ефективні навички спілкування та здатність до толерантного діалогу – усе це є основою для формування недискримінаційної особистості.

Висновки. Загалом можемо зробити висновок, що сучасні суспільні виклики та пріоритети дошкільної освіти, зокрема втілення компетентного підходу, актуалізують необхідність формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. Дослідження підтверджує, що ефективний розвиток цієї ключової компетентності, що включає здатність до спілкування, діалогу, співпраці й толерантного ставлення, нерозривно пов'язаний із підтримкою недискримінаційного вектору в побудові художньо-естетичного освітнього середовища в ЗДО.

Художньо-естетичне середовище ЗДО, що ґрунтується на засадах інклюзивності, рівності можливостей, поваги до різноманіття, відсутності стереотипів і стимулювання індивідуальності, є потужним чинником розвитку комунікативної компетентності дитини. Інте-

грація цих принципів у художньо-естетичну діяльність (музичну, образотворчу, театралізовану) дає дітям змогу вербалізувати власні ідеї та почуття й розвивати невербальну комунікацію, формувати навички співпраці та діалогу, розвивати емпатію й толерантність, відчувати себе цінними та захищеними.

Знайомство з культурним розмаїттям через музику, казки, образотворче мистецтво, а також зіткнення з нестереотипними образами й сюжетами розширюють світогляд дітей, сприяють розумінню та прийняттю відмінностей. Недискримінаційний підхід, що проявляється в доступності матеріалів, свободі вибору й відсутності осуду, створює безпечний простір для самовираження, що є основою для відкритої та ефективної комунікації.

Цілеспрямована організація художньо-естетичного освітнього середовища на засадах недискримінації не лише забезпечує психоемоційне благополуччя дошкільників, а й активно стимулює розвиток усіх компонентів їхньої комунікативної компетентності: мотиваційного (прагнення до спілкування), когнітивного (знання правил і прийомів комунікації) та особистісного (здатність до емпатії, рефлексії та толерантності). Це, у свою чергу, є фундаментальною передумовою для їхньої успішної соціалізації, адаптації у світі, що постійно змінюється, і формування гуманістичних засад майбутньої особистості.

Напрямами подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності впровадження недискримінаційних художньо-естетичних практик у ЗДО. Особливу увагу варто приділити розробленню й апробації цільових методичних рекомендацій для вихователів, а також вивченню впливу цих практик на дітей, які перебувають в умовах воєнного конфлікту та мають досвід внутрішнього переміщення. Не менш важливим є аналіз ролі підготовки майбутніх фахівців у забезпеченні їхньої готовності до створення й підтримки інклюзивного художньо-естетичного середовища в ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенбарт М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3. С. 1–4. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf>.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 січня 2021 р. № 33 / Міністерство освіти і науки України.

URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novoyi-redakciyi>.

3. Березка С., Кузнецова А. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами тренінгової діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. Вип. 1. С. 343–350. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=gnvp_2020_1_37.

4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : навчальний посібник. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.

5. Гавриш Н.В. Мовлення дитини. *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 4–8. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf.

6. Гендерні будні дошкільця : методичний посібник / за заг. ред. О. Андрусик, О. Марушенка. Харків : Планета-Принт, 2020. 174 с. URL: <https://ua.boell.org/sites/default/files/2021-04/Genderni-budni-doshkillia.pdf>.

7. Голота Н., Карнаухова А. Діалогічна взаємодія в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як умова ефективного розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. Vol. 1, № 3. Р. 70–79. URL: <https://isg-journal.com/international-science-jour>.

8. Григоренко В.Л. Засоби створення естетико-виховного середовища для дітей дошкільного віку в поглядах видатних педагогів кінця XIX – початку XX століття. *Наукові записки педвідділу*. Харків, 2015. Вип. 31. С. 221–230. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3653>.

9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/>.

10. Іванова О.І. Організаційно-педагогічна система виховання духовних якостей студентів засобами естетичного середовища університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 1. С. 76–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_1_10.

11. Концепція безпеки закладів освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2023 р. № 301-р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301>.

12. Дем'янчук О. Н., Чихурський А. С., Берlach О. П. Естетизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату: монографія. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2017. 219 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13077/1/estetyzaciia_monograf.pdf.

13. Пузь І. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Психолінгвістика* : збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний пед. університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2018. Вип. 4(14). С. 149–164.

14. Серих Л.В. Вектори взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному середовищі. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 5(33). Vol. 4. С. 42–50. URL: kelmczasopisma.com/public/ua/journal/25.

15. Сідорова І.С. Створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. Вип. 23. С. 147–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdp_u_pp_2011_35_34.

16. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу: середовищний підхід до організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 10–15.

17. Тарасенко Н., Рассказова О., Волкова К. Гендерний аспект розвитку соціальності майбутніх фахівців соціонімічної сфери як суб'єктів розбудови безпечного і здорового освітнього середовища. Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. № 1(6). С. 241–250. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234215](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234215).

18. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *European Commission* : website. 2022. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>.

19. Future for Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution : Global Challenge Insight Report. 2016. 167 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

20. Museum of Women's and Gender History. (Kharkiv) *Gender Museum* : корпоративний веб-ресурс. 2008. URL: <https://gendermuseum.com>.

REFERENCES:

1. Aizenbart, M. (2017). Sutnist poniattia "sotsialno-komunikativna kompetentsiia" v suchasni naukovi paradyhmi [The essence of the concept of "social and communicative competence" in the modern scientific paradigm]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 3.4, 1–4. Retrieved from: <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf> [in Ukrainian].

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)] (2021) : zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21 sichnia 2021 r. № 33. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novoyi-redakciyi> [in Ukrainian].

3. Berezka, S., Kuznetsova, A. (2020). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv zasobamy treninhovoi diialnosti [Development of communicative competence of future practical psychologists through training activities]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 1, 343–350. Retrieved from: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=gnvp_2020_1_37 [in Ukrainian].

4. Bohush, A.M. (2020). Doshkilna linhvodyaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Preschool linguistic didactics: theory and methodology of teaching children their native language]. Zaporizhzhia : Prosvita [in Ukrainian].

5. Havrysh, N.V. (2021). Movlennia dytyny [Child's speech]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 3, 4–8. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf [in Ukrainian].

6. Andrusyk, O., & Marushchenka, O. (Ed.). (2020). Henderni budni doshkillia [Gendered preschool routines]. Kharkiv : Planeta Prynt. Retrieved from: <https://ua.boell.org/sites/default/files/2021-04/Genderni-budni-doshkillia.pdf> [in Ukrainian].

7. Holota, N., Karnaukhova, A. (2022). Dialohichna vzaiemodiia v osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoi osvity yak umova efektyvnoho rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Dialogic interaction in the educational process of a preschool educational institution as a condition for the effective development of communicative competence of preschool children]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 1, 70–79. Retrieved from: <https://isg-journal.com/international-science-jour> [in Ukrainian].

8. Hryhorenko, V. L. (2015). Zasoby stvorennia estetyko vykhovnoho seredovyshcha dla ditei doshkilnoho viku v pohliadakh vydatnykh pedahohiv kintsia KhIKh – pochatku KhKh stolittia [Means of creating an aesthetic educational environment for preschool children in the views of prominent teachers of the late 19th–early 20th centuries]. *Naukovi zapysky pedviddil'u*. Kharkiv – Scientific notes of the pedagogical department, 31, 221230. Retrieved from: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3653> [in Ukrainian].

9. Zakon Ukrainy Pro osvitu [Law of Ukraine On Education] (2017) : vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, 38–39, 380. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/> [in Ukrainian].

10. Ivanova, O.I. (2013). Orhanizatsiino-pedahohichna systema vykhovannia dukhovnykh yakostei studentiv zasobamy estetychnoho seredovyshcha universytetu [Organizational and pedagogical system of educating students' spiritual qualities by means of the aesthetic environment of the university]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 1, 76–84. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_1_10 [in Ukrainian].

11. Kontseptsiiia bezpeky zakladiv osvity [Concept of security of educational institutions] (2023). Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 kvitnia 2023 r. № 301-r. Kabinet Ministriv Ukrainy – Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301> [in Ukrainian].

12. Demianchuk, O.N., Chykhurskyi, A.S., Berlach, O.P. (2017). Estetyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu zahalnoosvitnoi shkoly-internatu [Aestheticization of the educational process of a comprehensive boarding school]. Lutsk: Publishing house “Volyn Regional Printing House”. Retrieved from: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13077/1/estetyzatsiia_monograf.pdf [in Ukrainian].

13. Puz, I. (2018). Znachennia komunikatyvnoi kompetentnosti u profesiinomu stanovlenni maibutnikh psykholohiv [The importance of communicative competence in the professional development of future psychologists]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 4, 149–164. Pereyaslav-Khmelnytskyi: PP “SKD” [in Ukrainian].

14. Sierykh, L.V. (2020). Vektory vzaiemodii zakladiv zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity v estetychnomu seredovyshchi [Vectors of interaction between institutions of general secondary and extracurricular education in the aesthetic environment]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 4, 42–50. Retrieved from: kelmczasopisma.com/public/ua/jornal/25 [in Ukrainian].

15. Sidorova, I.S. (2011). Stvorennia khudozhno-estetychnoho seredovyshcha u pozaudytoranii khudozhnii diialnosti studentiv [Creation of an artistic and aesthetic environment in extracurricular artistic activities of students]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Ser.: Pedahohika*

i psykholohiia – Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Ser.: Pedagogy and Psychology, 23, 147–150. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_34 [in Ukrainian].

16. Tarasenko, H. (2015). Shchob sertse vidhuknulos na krasu : seredovyshchnyi pidkhid do orhanizatsii osvitnoho protsesu [So that the heart responds to beauty: an environmental approach to organizing the educational process]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 6, 10–15 [in Ukrainian].

17. Tarasenko, N., Rasskazova, O., Volkova, K. (2021). Gendernyi aspekt rozvytku sotsialnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionimichnoi sfery yak subiektiv rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha [Gender aspect of the development of sociality of future specialists in the socioeconomic sphere as subjects of building a safe and healthy educational environment.]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, 1, 241–250. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(6\).2021.234215](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234215) [in Ukrainian].

18. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2022). *European Commission* : website. Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> [in English].

19. Future for Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution (2016). Global Challenge Insight Report. Retrieved from: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf [in English].

20. Museum of Women's and Gender History (2008). *Gender Museum* : corporate web resource. Retrieved from: <https://gendermuseum.com> [in English].

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 01.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 378.011.3-051 (045)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.07>**Аліна ДРОКІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Alinka.drokina@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6943-1819

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «STEM-УЧИТЕЛЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. Мета статті полягає в теоретичному аналізі феномена «STEM-учитель» у науково-педагогічному дискурсі. Дослідження є актуальним для вітчизняної системи освіти, адже сучасна освіта України здійснює успішні кроки інтеграції найкращих світових практик, у тому числі й стосовно STEM. Ключовою фігурою в процесі реалізації STEM-освіти є вчитель, який стає агентом інноваційних змін в освітньому середовищі. **Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні таких теоретичних методів, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення інформації з наукової, педагогічної, психологічної літератури в напрямі дослідження, які дали змогу сформуванню власний погляд на поставлену проблему. **Наукова новизна** роботи полягає в тому, що феномен STEM-учителя розглянуто крізь призму педагогічного, психологічного та цифрового аспектів його професійної діяльності. Окреслено, що саме на перетині цих вимірів формується нова модель сучасного вчителя, який є агентом змін в інноваційному освітньому середовищі.

Висновки. На основі опрацювання наукових джерел з'ясовано, що STEM-учитель – це педагог нового покоління, який успішно інтегрує знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики відповідно до вікових особливостей учнів, забезпечуючи формування в них дослідницьких умінь, критичного мислення й інтересу до наукового пізнання шляхом використання міждисциплінарних підходів, інноваційних освітніх технологій, проєктної та ігрової діяльності. Особливу увагу приділено ролі STEM-педагога як фасилітатора освітнього процесу, який створює умови для активного залучення учнів до навчання, підтримує їхню самостійність, ініціативність і мотивацію до пізнання. Визначено, що ефективна реалізація STEM-освіти потребує від учителя гнучкості, відкритості до інновацій, здатності працювати в команді й володіння цифровими компетентностями.

Ключові слова: STEM, STEM-освіта, STEM-навчання, STEM-учитель, Нова українська школа (НУШ), здобувачі освіти, професійна підготовка вчителя.

Alina DROKINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,
Primary Education and Educational Management,
Municipal Establishment “Kharkiv humanitarian-pedagogical academy”
of Kharkiv regional council
Alinka.drokina@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6943-1819

ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF “STEM-TEACHER” IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Abstract. The purpose of the article is a theoretical analysis of the phenomenon of “STEM-teacher” in the scientific and pedagogical discourse.

The presented study is relevant for the national education system, as our country is taking successful steps to integrate the best international practices, including those related to STEM. The key figure in the process of implementing STEM-education is the teacher, who becomes an agent of innovative changes in the educational environment. The research methodology is based on a combination of theoretical methods such as analysis, synthesis, comparison, classification

© А. Дрокіна, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

and generalisation of information from scientific, pedagogical and psychological literature in the field of research, which allowed the author to form his own view of the problem. **The scientific novelty** of this paper is that the phenomenon of the STEM-teacher is considered through the prism of pedagogical, psychological and digital aspects of his/her professional activity. It is outlined that it is at the intersection of these dimensions that a new model of a modern teacher is formed, who is an agent of change in an innovative educational environment.

Conclusions. Based on the study of scientific sources, it has been found that a STEM-teacher is a new generation teacher who successfully integrates knowledge of natural sciences, technology, engineering and mathematics in accordance with the age characteristics of students, ensuring the formation of research skills, critical thinking and interest in scientific knowledge through the use of interdisciplinary approaches, innovative educational technologies, project and game activities. Particular attention is paid to the role of the STEM-teacher as a facilitator of the educational process, who creates conditions for the active involvement of students in learning, supports their independence, initiative and motivation to learn. It is determined that the effective implementation of STEM-education requires the teacher to be flexible, open to innovation, able to work in a team and possess digital competencies.

Key words: STEM, STEM-education, STEM-learning, STEM-teacher, New Ukrainian School (NUS), students, professional teacher training.

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів розвитку сучасної освіти є STEM-освіта, яка базується на поєднанні наукових, технічних, інженерних і математичних знань і їх практичному використанні й орієнтується на перспективні прикладні дослідження та нагальні проблеми сталого розвитку, а також подолання втрат, спричинених воєнними діями [7].

Успішна реалізація STEM-освіти неможлива без активної участі вчителя як провідника інноваційних змін в освітньому середовищі. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування нового типу педагога – *STEM-учителя* – фахівця, який не лише досконало володіє предметними знаннями в різних галузях, а й здатен успішно інтегрувати їх в освітній процес, мотивувати учнів до пізнавальної та дослідницької діяльності, створювати ефективне інноваційне освітнє середовище, застосовувати сучасні цифрові інструменти тощо.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Вітчизняні науковці активно долучаються до висвітлення різних аспектів, пов'язаних із темою роботи. Ключові поняття STEM-освіти розглядали вчені Н. Гончарова, І. Сліпухіна, Н. Поліхун, О. Стрижак, І. Чернецький та інші. Методичні підходи до реалізації STEM-освіти висвітлювали науковці І. Василяшко, С. Горбенко, Т. Засєкіна, О. Лозова, Н. Морзе, І. Потапенко й інші. Актуальним напрямом сучасної педагогіки є також дослідження питань підготовки майбутніх учителів до реалізації STEM-навчання, що відображено в працях В. Андрієвської, Н. Валько, Д. Здір, Т. Зорчкіної, І. Упатової та інших. Разом із тим, незважаючи на все більшу кількість

досліджень, нині феномен STEM-учителя ще достатньо глибоко теоретично не осмислений. Саме тому тема статті є актуальною та потребує нашого розгляду.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі феномена «STEM-учитель» у науково-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. У Концепції розвитку природничо-математичної освіти термін «STEM-освіта» висвітлюється як «цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності» [9]. Упровадження STEM-освіти націлене на підвищення якості освіти; інтеграції до європейського освітнього простору; оновлення змісту освіти з урахуванням досягнень науки, розвитку технологій і вимог ринку праці; формування й розвиток STEM-компетентностей у молоді на всіх складниках і рівнях освіти; продуктивну мотивацію здобувачів освіти до провадження науково-дослідницької та проєктної діяльності тощо [7].

Ключовою фігурою в процесі реалізації STEM-освіти є вчитель, який стає агентом інноваційних змін в освітньому середовищі. Саме тому в межах дослідження актуальним є осмислення феномена STEM-учителя як об'єкта наукового аналізу, насамперед у контексті вітчизняного педагогічного дискурсу.

Поділяємо думку дослідниць С. Кириленко й О. Кіян, які наголошують, що «Нова українська школа теж базується на цінностях STEM-освіти, тому і вчитель потрібний сучасній школі мобільний і готовий переформатувати своє мислення на інноваційне, який готовий взяти на себе відповідальність працювати з академічно здібними й обдарованими учнями» [4, с. 57].

Науковиця М. Прусова, висвітлюючи роль особистості вчителя в організації STEM-освіти, справедливо зазначає, що «найважливіша роль в освітній діяльності відводиться вчителю, який, з одного боку, є організатором процесу навчання, а з іншого – рівноправним членом робочої групи, ставить перед собою цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві пропозиції для обговорення» [10, с. 153].

Учена О. Лозова приділяє увагу розвитку особистісної готовності педагогів до впровадження STEM-освіти. Дослідниця пише, що «вчителі, яким притаманні когнітивна гнучкість, інноваційне мислення, креативність, а також здатність до рефлексії, управління емоціями та вольовими якостями, можуть успішно інтегрувати STEM в освітньому процесі. Така готовність дозволяє їм не лише впроваджувати новітні технології, але й виступати каталізаторами змін, сприяючи розвитку ключових навичок здобувачів освіти» [6, с. 2041].

Дослідники В. Пелех і В. Рогоза акцентують, що «для ефективної реалізації STEM-освіти вчитель повинен володіти низкою ключових компетентностей» [8, с. 5]. Для легшого сприйняття вчені об'єднали їх у три великі групи: педагогічні (здатність до впровадження сучасних методик викладання; навички створення інтерактивного та мотивувального середовища; розвиток критичного мислення та навичок вирішення проблем; інклюзивність і врахування індивідуальних особливостей учнів; навички управління командною роботою; формування емоційного інтелекту; оцінювання результатів навчання), наукові (здатність до наукового мислення; навички проведення досліджень; володіння міждисциплінарними знаннями; навички популяризації науки; формування наукової культури; здатність використовувати сучасні інструменти й технології) і технічні (володіння цифровими технологіями

й обладнанням; інтеграція інструментів STEM-освіти в навчальний процес; навички забезпечення безпечного використання обладнання; здатність до технічної підтримки навчального процесу) [8, с. 5–10].

Поняття «STEM-вчитель» і «STEM-педагог» уже активно вживаються в працях багатьох дослідників, серед яких – В. Андрієвська, Д. Біда, І. Василяшко, І. Вітенко, Н. Гончарова, З. Миколів, Г. Онопченко, О. Онопченко, Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна й інші.

Науковці І. Вітенко та З. Миколів пишуть, що «STEM-педагог – фахівець, який має сформовані загальні та професійні компетентності відповідно до професійного стандарту, а також здатність формувати (розвивати) у здобувачів освіти STEM-компетентності відповідно до Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» [1, с. 50].

У вебінарі «STEM-педагог, який надихає» І. Василяшко зазначає, що цей фахівець захоплюється професією, запроваджує інновації, використовує сучасні методики, навчання базує на дослідницькій і проєктній діяльності, володіє ІТ-навичками, застосовує персоналізований підхід до кожного учня, учиться впродовж життя тощо [13].

У пошуку відповіді на питання «Як зі звичайного вчителя стати STEM-вчителем?», В. Литвиненко наголошує, що «педагогу необхідні перш за все такі особистісні якості, як сміливість і підприємливість при конструюванні освітнього процесу, увага до нового у світі, здатність мобілізувати учнів до розв'язання нестандартної проблеми (задачі), мотивувати їх відстоювати власну точку зору» [5, с. 31].

Науковці Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко наголошують, що «STEM-педагог – це, насамперед, активний розробник міждисциплінарних навчальних програм. На основі системи наукових знань і практичних навичок він має визначати зміст, обсяг і послідовність навчання, характер і ступінь інтеграції знань із різних гностичних полів, добирати методи, методики та стратегії, які забезпечать найбільш очікуваний педагогічний результат, а також постійно підвищувати рівень і розширювати зміст власної фахової підготовки» [11, с. 8]. На думку дослідників, також важливим є

вміння педагога організувати освітній процес як педагогічну взаємодію, що спрямована на розвиток особистості здобувача освіти, його підготовку до розв'язання завдань життєтворчості [11, с. 8].

Акцентуємо увагу на ролі фасилітатора як важливої позиції учителя в процесі реалізації STEM-освіти. Безумовно, бути педагогом-фасилітатором під час STEM-навчання вимагає від фахівця гнучкості, творчості й постійної відкритості до нових підходів [3]. На нашу думку, специфіка фасилітаційної діяльності педагога в контексті реалізації STEM-освіти полягає в активному залученні учнів до едукативного процесу через фасилітаційну підтримку їхньої дослідницької діяльності, стимулювання до самостійного мислення [3]. У цій рольовій позиції вчитель спроможний допомогти учням ефективно поєднувати знання з різних галузей, зокрема науки, технологій, інженерії та математики, для вирішення складних завдань, гнучко адаптуючи завдання до індивідуальних потреб і можливостей дітей різного віку [3]. Учитель-фасилітатор сприяє формуванню здатності шукати й знаходити альтернативні підходи, урахувати різні точки зору, експериментувати та спокійно ставитися до можливих невдач як до природної частини навчання [3].

У процесі наукового пошуку виявлено значну кількість напрацювань сучасних українських дослідників [2; 8; 12], присвячених можливостям використання цифрових технологій у контексті STEM-освіти. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що цифрові технології сприяють створенню інноваційного освітнього середовища, що повністю відповідає запитам сучасного покоління. Саме в такому середовищі учні виявляють пізнавальний інтерес, активно залучаються до дослідницької та проєктної діяльності, що, у свою чергу, сприяє розвитку в них критичного, логічного й алгоритмічного мислення, формуванню цифрової грамотності, навичок комунікації, командної взаємодії та самостійного прийняття рішень. Окрім того, цифрові технології є ефективним засобом персоналізації навчання, оскільки вони дають змогу педагогу враховувати індивідуальні освітні потреби, темп і стиль навчання кожного здобувача освіти. З огляду на вищесказане, важливості

набуває готовність STEM-педагога ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Отже, феномен «STEM-учитель» вимагає осмислення в різних аспектах, оскільки його професійна діяльність відбувається на перетині педагогіки, психології та цифрових технологій.

Педагогічний аспект полягає в здатності педагога створювати інноваційне освітнє середовище, що стимулює розвиток креативного, критичного та дослідницького мислення здобувачів освіти. Такий учитель є новатором, який ефективно упроваджує сучасні форми навчання на основі міжпредметної інтеграції, проєктно-дослідницької діяльності, моделювання й експериментування. У цьому процесі STEM-учитель виконує роль фасилітатора, що надихає, підтримує, спрямовує й активізує пізнавальну активність учнів.

Психологічний аспект передбачає глибоке розуміння вікових, пізнавальних та емоційних особливостей здобувачів освіти. STEM-педагог створює умови для розвитку в учнів самостійності, ініціативності, упевненості у власних силах; сприяє подоланню стереотипів щодо складності природничо-математичних дисциплін і формує стійку позитивну мотивацію до навчання.

Цифровий аспект стосується не лише володіння сучасними технологіями, а й їх педагогічно обґрунтованого та методично доцільного застосування. STEM-учитель ефективно організовує освітній процес у цифровому середовищі, критично оцінює онлайн-інструменти й навчальний контент, використовує цифрові технології як засіб формування інформаційної компетентності, активізації пізнавальної діяльності та забезпечення інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, STEM-учитель – це педагог нового покоління, який успішно інтегрує знання з природничих наук, технологій, інженерії й математики відповідно до вікових особливостей учнів, забезпечуючи формування в них дослідницьких умінь, критичного мислення й інтересу до наукового пізнання шляхом використання міждисциплінарних підходів, інноваційних освітніх технологій, проєктної та ігрової діяльності. Такий

педагог не обмежується лише передачею знань, а й виконує роль фасилітатора, формує культуру наукового пошуку, розвиває в здобувачів освіти пізнавальний інтерес до навчання через залучення учнів до гри, експериментування, моделювання, використання цифрових технологій і проєктної діяльності. Діяльність STEM-учителя спрямована на створення такого інноваційного освітнього середовища, у якому кожен учень є активним учасником освітнього процесу, творчо реалізує свій інтелектуальний

потенціал, формує навички командної взаємодії, критичного мислення, самостійного прийняття рішень, а також відповідального ставлення до результатів своєї діяльності.

Дослідження не вичерпує себе, а відкриває перспективи для подальших теоретичних обґрунтувань і практичних досліджень у цьому напрямі. У подальших наукових розвідках убачаємо доцільним зосередитися на проблематиці професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації STEM-освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітенко І.М., Миколів З.П. STEM-центр як вектор розвитку інноваційного освітнього простору закладів освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (05–06 жовтня 2023 року). Тернопіль : ФОП Осадца Ю.В, 2023. С. 48–50. URL: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/6467/1/zb.pdf#page=48> (дата звернення: 05.07.2025).
2. Гриневич Л.М., Морзе Н.В., Вембер В.П., Бойко М.А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. № 83(3). С. 1–25. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461> (дата звернення: 05.07.2025).
3. Дрокіна А.С. Фасилітатор як важлива рольова позиція майбутнього учителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2024. Вип. 2(11). DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-9> (дата звернення: 05.07.2025).
4. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (9–10 листопада 2017 року). Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. С. 56–60.
5. Литвиненко В.В. Як зі звичайного вчителя стати STEM-учителем? *Постметодика*. 2021. № 1. С. 26–31.
6. Лозова О.В. Програма розвитку особистісної готовності вчителів закладів загальної освіти до впровадження STEM-освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 2(42). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)) (дата звернення: 05.07.2025).
7. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2024/2025 навчальному році : Лист ІМЗО від 12.08.2024 № 21/08-1242. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92801 (дата звернення: 05.07.2025).
8. Підготовка вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії : методичні рекомендації / Ф.Г. Левченко, В.В. Рогозата ін. Київ : Педагогічна думка, 2025. 69 с. (дата звернення: 05.07.2025).
9. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серп. 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 05.07.2025).
10. Прусова М.О. Роль особистості вчителя в організації STEM-освіти. *XV Менделєєвські читання* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 2 березня 2022 р.) / М-во освіти і науки України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка та ін. Полтава : Редакційно-видавничий відділ ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2022. С. 153–156.
11. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н.І. Поліхун, К.Г. Постова, І.А. Сліпихіна, Г.В. Онопченко, О.В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
12. Швардак М. STEM-освіта засобами цифрових технологій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. Вип. 92. Том 1. С. 160–164. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33> (дата звернення: 05.07.2025).
13. STEM-педагог, який надихає. *Матеріали сайту «На Урок»*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0AaMUgKlbzo> (дата звернення: 05.07.2025).

REFERENCES:

1. Vitenko, I.M., & Mykoliv, Z.P. (2023). STEM-tsentr yak vektor rozvytku innovatsiinoho osvitnoho prostoru zakladiv osvity [STEM center as a vector for the development of an innovative educational space in educational institutions]. *Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti: zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (05–06 zhovtnia 2023 roku). Ternopil: FOP Osadtsa Yu. V, 2023. P. 48–50. URL: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/6467/1/zb.pdf#page=48> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
2. Hrynevych, L.M., Morze, N.V., Vember, V.P., & Boiko, M.A. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*, 83(3), 1–25. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
3. Drokina, A.S. (2024). Fasylytator yak vazhlyva rolova pozytsiia maibutnoho uchytelia pochatkovoi shkoly v protsesi realizatsii STEM-osvity [Facilitator as an important role position of future primary school teacher in the process of implementation of STEM education]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Zaporizhzhia : Vyd-vo komunalnoho zakladu vyshchoi osvity “Khortytska natsionalna navchalno-reabilitatsiina akademiia” Zaporizkoi oblasnoi rady*, 2(11). DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-9> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
4. Kyrylenko, S., & Kiian, O. (2017). Problema pidhotovky vchytelia u systemi STEM-osvity: rozvytok ta formuvannia yoho profesiinoi kompetentnosti [The problem of teacher training in the STEM education system: development and formation of his professional competence]. *STEM-osvita: stan vprovadzhennia ta perspektyvy rozvytku: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (9–10 lystopada 2017 roku). K.: DNU “Instytut modernizatsii zmistu osvity”, 56–60 [in Ukrainian].
5. Lytvynenko, V.V. (2021). Yak zi zvychnainoho vchytelia staty STEM-uchytelem? [How to go from being an ordinary teacher to becoming a STEM teacher?]. *Postmetodyka*, 1, 26–31 [in Ukrainian].
6. Lozova, O.V. (2025). Prohrama rozvytku osobystisnoi hotovnosti vchyteliv zakladiv zahalnoi osvity do vprovadzhennia STEM-osvity [Program for the development of personal readiness of teachers of general education institutions for the implementation of STEM education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 2(42). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)) (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
7. Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2024/2025 navchalnomu rotsi. [Methodological recommendations for the development of STEM education in general secondary and extracurricular education institutions in the 2024/2025 academic year]. Lyst IMZO № 21/08-1242 vid 12.08.24 roku. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92801 (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
8. Pidhotovka vchytelia do realizatsii tekhnolohii STEM-osvity v himnazii: metodychni rekomendatsii [Teacher training for the implementation of STEM education technologies in high school: methodological recommendations] / Levchenko F.H., Rohoza V.V. ta in. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2025. 69 p. (data zvernennia: 05.07.2025).
9. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serp. 2020 r. № 960-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
10. Prusova, M.O. (2022). Rol osobystosti vchytelia v orhanizatsii STEM-osvity [The role of the teacher's personality in organizing STEM education]. *KhV Mendelievski chytannia: zbirnyk naukovykh prats Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Poltava, 2 bereznia 2022 r.) / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Poltav. nats. ped. un-t im. V.H. Korolenka [ta in.] Poltava: Redaktsiino-vydavnychi viddil NPU imeni V.H. Korolenka, 153–156 [in Ukrainian].
11. Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehtatsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv: metodychni rekomendatsii [Implementation of STEM education in the context of integration of formal and informal education of gifted students] / N.I. Polikhun, K.H. Postova, I.A. Slipukhina, H.V. Onopchenko, O.V. Onopchenko. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2019. 80 p. [in Ukrainian].
12. Shvardak, M. (2023). STEM-osvita zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [STEM education using digital technologies]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 92(1), 160–164. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].
13. STEM-pedahoh, yakyi nadykhaie [An inspiring STEM educator]: *materialy saituv “Na Urok”*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0AaMUgKlbzo> (data zvernennia: 05.07.2025) [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 23.07.2025

Дата прийняття статті: 26.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2:005.336.2(100+477)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.08>**Всеволод ЗЕЛЕНИН**

кандидат психологічних наук, професор,

професор кафедри психології,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

sevacello@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1267-9308

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ І ПРИНЦИПІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОВІДНИХ МІЖНАРОДНИХ КОУЧИНГОВИХ СПІЛЬНОТ: СВІТОВА ТА ВІТЧИЗНЯНА ПРАКТИКА

Анотація. Мета роботи полягає в проведенні порівняльного аналізу професійних стандартів і принципів діяльності провідних міжнародних коучингових спільнот. **Методологія статті** ґрунтується на актуальному питанні сьогодення щодо визначення професійних стандартів принципів діяльності міжнародних коучингових спільнот, теоретико-практичних аспектах формування й розвитку професійних компетентності коучів, здійснення її коректного структурно-функціонального аналізу. **Наукова новизна.** Останніми роками дослідження із цієї тематики активно проводяться в міжнародній науковій спільноті, що вказує на необхідність оптимізації системи сертифікації коуч-спеціалістів з урахуванням викликів сучасності. Також вагоме значення має історичний аспект створення психологічної професії через сертифікацію, зокрема критерії компетентності, специфіка охоплення, ставлення до видів охоплення, ставлення до видів зайнятості й органів, які можуть здійснювати сертифікацію. Проаналізовано розвиток створення різноманітних коуч-асоціацій. Перші були створені неформальні групи коучів, які поступово розвивалися до міжнародних структур. Саме ці структури мають великий вплив, регулюють і підтримують коучів. Завдяки міжнародним коучинговим асоціаціям коуч-спеціалісти досягають високого рівня професіоналізму, що підвищує рівень довіри до коучингу, допомагає розвивати й поширювати його в різних частинах світі. **Висновки.** У роботі проведено порівняльний аналіз дев'яти ключових організацій (асоціацій, союзи та федерації), які встановлюють стандарти професійної діяльності коучів у всьому світі. Серед них розглянуто такі як Worldwide Association of Business Coaches (WABC), International Coaching Council (ICC), International Coach Federation (ICF), International Association of Coaching (IAC), Certified Coaches Federation (CCF), European Coaching Institute (ECI), International Guild of Coaches (IGC), International Coach Union (ICU) та інші об'єднання коучів. Кожна з них має свої принципи, критерії кваліфікації та етичний кодекс. Дослідження спрямовано на вивчення ролі коучингу в розвитку лідерів, порівняння методології коучингу й наставництва. Аналіз охоплює розвиток професійних стандартів, сертифікацію та їх вплив на успішність особистості в різних сферах діяльності. Разом із тим визначено спільні методологічні основи, які забезпечують єдність коуч-підходу.

Ключові слова: психологія, коучинг, діяльність, принципи, стандарти, сертифікація.

Vsevolod ZELENIN

Candidate of Psychological Sciences, Professor,

Professor at the Department Psychology,

Dragomanov Ukrainian State University

sevacello@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1267-9308

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL STANDARDS AND PRINCIPLES OF LEADING INTERNATIONAL COACHING COMMUNITIES: WORLD AND NATIONAL PRACTICE

Abstract. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of professional standards and principles of the leading international coaching communities. The **methodology** is based on the current issue of defining professional standards of the principles of international coaching communities, theoretical and practical aspects of the formation and development of professional competence of coaches, and the implementation of its correct structural and functional

© В. Зеленин, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

analysis. **Scientific novelty.** In recent years, scientists in various states have been actively conducting research on this issue and pointing out the need to optimize the certification system for coaching professionals and adapt them to the challenges of our time. Also important is the historical aspect of the creation of the psychological profession through certification, in particular, competence criteria, specifics of coverage, attitudes towards types of coverage, attitudes towards types of employment and bodies that can carry out certification. The development of various coaching associations was analyzed. Informal groups of coaches were the first to be created, which gradually developed into international structures. It is these structures that have great influence, regulate and support coaches. Thanks to international coaching associations, coaching specialists achieve a high level of professionalism, which increases the level of trust in coaching, helps to develop and spread it in different parts of the world. **Conclusions.** A comparative analysis of nine key organizations (associations, unions and federations) that set standards for the professional activity of coaches around the world was conducted. Among them are the following: Worldwide Association of Business Coaches (WABC), International Coaching Council (ICC), International Coach Federation (ICF), International Association of Coaching (IAC), Certified Coaches Federation (CCF), European Coaching Institute (ECI), International Guild of Coaches (IGC), International Coach Union (ICU) and other coaching associations. Each of them has its own principles, qualification criteria, and code of ethics. The analysis presented in the article highlights the process of development of international coaching organizations, the creation of professional coaching standards, certification and their personalities in different organizations. In addition, common methodological foundations that contribute to the unity of coaching approaches have been established.

Key words: psychology, coaching, activity, principles, standards, certification.

Постановка проблеми. Останніми десятиліттями відмічається стрімке зростання інтересу до розвитку й поширення коуч-послуг, формування різноманітних коучинг-організацій, асоціацій, союзів і федерацій в багатьох країнах [1; 9; 15].

Варто зазначити, що розвиток коучингових спільнот у світі зіткнувся з певними труднощами в таких сферах, як визначення ролі коучингу, набір навичок та основних компетенцій у коучів, рівень їхньої освіти й постійний розвиток, сертифікація спеціалістів, наявність керівних органів і дотримання конфіденційності [6].

Оскільки війна в Україні становить значну загрозу національному психічному здоров'ю, професійна психологічна підтримка стала як ніколи важливою для українців. Необхідність регулювання професії та створення безпечного середовища для споживачів психологічних послуг призвела до запровадження ліцензування й сертифікації психологів. В Україні ця система є недосконалою, потребує оптимізації, одним зі шляхів досягнення якої є вивчення та адаптація кращого міжнародного досвіду [16]. Сучасні міжнародні стандарти є більш універсальними, які спрямовані на глобальний рівень, з високим ступенем професіоналізму й широкою акредитацією, тоді як українські коуч-спільноти більш адаптовані до національних потреб і можуть мати свої особливості, що дають їм змогу краще відповідати національним потребам, культурі та бізнес-реаліям.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У наш час усе більше уваги приділяється роз-

витку професійних спільнот коучів. У роботах С. О'Ріордан, С. Палмер, Дж. Мацегора, С. Кононенко, В. Савченко, Л. Кононенко вивчають розвиток і становлення коучингових асоціацій та організацій. Автори О. Волошина, Дж.Д. Хові, Дж.Р. Уолл, А.П. Джексон, Дж.Е. Барнетт, Ф.М. Даттіліо наголошують на особливостях сертифікації та акредитації коучів, а також на необхідності встановлення міжнародних стандартів проведення акредитації спеціалістів. Порівняльний аналіз професійних стандартів міжнародних коучингових спільнот і практики в Україні є актуальним питанням для розвитку професійного коучингу.

Мета статті – провести порівняльний аналіз професійних стандартів і принципів діяльності провідних міжнародних коучингових спільнот.

Виклад основного матеріалу. У наш час розвиток ринку коучинг-послуг пов'язаний із появою різноманітних коучів асоціацій та організацій. Деякі з них, крім тренінгових можливостей, пропонують сертифікацію та акредитацію у сфері коучів-практиків та управління коучингу [15, с. 11]. При їх формуванні на увагу заслуговує низка основних питань, деякі з яких є явними (наприклад, ліцензування/кредитування/сертифікація, керівні органи й конфіденційність, етичні питання), тоді як інші є більш неявними (наприклад, ролі, набори навичок/ключові компетенції, освіта/підготовка, а також оплата/відшкодування витрат) [6; 15].

Сьогодні коучинг-практика в Україні визначається умовами воєнного стану. Тому надання

кваліфікованої психологічної допомоги й послуг населенню посідає одне з найважливіших місць у системі збереження, підтримання та профілактики психологічного здоров'я населення [13; 14].

Асоціацію коучів становить професійне об'єднання коучів, яке створене для підтримки, розвитку та просування професії коуча, а також для забезпечення високих стандартів якості коучингових послуг. Для підвищення якості послуг коучингу необхідним кроком є дотримання сертифікації та акредитації спеціалістів. При цьому важлива роль належить рівню компетенції, яка зосереджується на необхідності демонструвати основні фундаментальні й функціональні компетенції в різних спеціалізованих галузях. Крім того, потрібно дотримуватися стандартів для легітимних організацій, що сертифікують ради, і для легітимного процесу сертифікації ради [3; 7]. Сертифікація психологів-практиків має забезпечити отримання справжніми професіоналами відповідних ліцензій і доступ до коучинг-практики [16].

Асоціації коучів можуть бути міжнародними, національними чи регіональними, і вони часто пропонують різні види акредитації, сертифікації та навчання для коучів.

Перші коучі в кінці минулого століття почали об'єднуватися разом з метою обміну досвідом і підвищення рівня свого професіоналізму. Після цього з'явилися перші неформальні спільноти та групи, а в 1995 році вже відкриваються перші міжнародні організації, такі як Міжнародна федерація коучингу (ICF). Розроблена перша система сертифікації й етичних стандартів, що сприяло поширенню коуч-професії на глобальному рівні. Поступово відкриваються нові національні й регіональні асоціації, які підвищують рівень сертифікації та кваліфікації коучів, співпраці між різними організаціями в різних країнах.

В Україні в останні десять років також відкриваються різні школи й асоціації професійного коучингу міжнародного рівня. Коуч-асоціації активно працюють над підвищенням стандартів та етичних норм, розвиваються сучасні платформи й освітні програми. Відбувається професійний рух у напрямі інтеграції коучингу в бізнес, освіту, психологію та інші сфери [1].

Однією з найвідоміших і найбільших організацій у світі, яка визначає міжнародні стандарти коучингу та надає сертифікацію коучам, що пройшли її навчання, є **Міжнародна федерація коучингу (International Coach Federation (ICF))**. Основними моментами її політики є монополізація. ICF намагаються встановити домінуючу позицію на ринку, аби коучинг був асоційований саме з нею, хоча при цьому ICF сама входить до складу великої асоціації. Ключові принципи й цінності Міжнародної федерації коучів становлять етика, професіоналізм, партнерство, досконалість, конфіденційність (таблиця 1). Вона має чітку систему етичного контролю та процес розгляду скарг. Крім того, велику увагу в діяльності Міжнародна федерація коучів приділяє повазі до людини та її автономії, цінує високі етичні стандарти, професіоналізм, відповідальність, партнерство з клієнтом, постійне професійне зростання.

Міжнародна федерація має добре розроблену систему сертифікації (три рівні сертифікації), яка дає коучам можливість підтвердити свою кваліфікацію та відповідність високим стандартам професії. ICF більш вимоглива до практичних годин і сертифікованого навчання, де сертифікація підтверджує рівень компетенцій коуча в певній кількості годин.

Сертифікований коуч-початківець (ACC) – це базовий рівень для новачків у сфері коучингу. Він засвідчує вашу відданість професії коуча та надає необхідні знання й навички для початку практики. Професійний сертифікований коуч (PCC) – ідеально підходить для коучів із середнім рівнем досвіду, які прагнуть поглибити свої знання та досягти професійного визнання. Майстер – сертифікований коуч (MCC) – це найвищий рівень майстерності в коучингу, який доступний лише досвідченим фахівцям із глибокою практикою. І ще є розширена сертифікація з командного коучингу (ACTC), що призначена для коучів, які спеціалізуються на складній дисципліні командного коучингу, зокрема в умовах організаційного середовища.

Міжнародна коучингова спільнота (International Coaching Community, ICC) об'єднує коучів з усього світу. Спільнота акцентує увагу на гуманістичному підході до коучингу, намагаючись зробити процес коу-

Таблиця 1

Основні характеристики провідних міжнародних коучингових спільнот

Назва	Принцип	Фокус	Особливість	Сертифікація
Міжнародна федерація коучів (ICF)	Установлення глобальних стандартів у коучингу	Сертифікація коучів, акредитація навчальних програм, кодекс етики, розвиток професійної спільноти	Найвідоміша асоціація з чіткими рамками для рівнів сертифікації	Сертифікований коуч-початківець (ACC), професійний сертифікований коуч (PCC), сертифікований майстер-коуч (MCC)
Міжнародна коучингова спільнота (ICC)	Гуманістичний підхід до коучингу й розвиток коуча як цілісної особистості	Побудова міжнародної спільноти коучів, підтримка зростання на всіх етапах кар'єри	Велика увага до міжособистісного впливу коучингу й етики стосунків	Система сертифікації з акцентом не тільки на компетенції, а й на гуманістичний підхід
Всесвітня асоціація бізнес-коучів (WABC)	Коучинг як стратегічний бізнес-інструмент	Професіоналізація коучингу в бізнес-середовищі, доказова база, бізнес-компетенції	Спеціалізується на коучингу керівників, топменеджменту, організацій	Сертифікований бізнес-коуч (CBC), старший сертифікований бізнес-коуч (SCBC)
Міжнародна асоціація коучингу (IAC)	Орієнтація на досягнення результатів через майстерність коуча	Компетенції коуча як основа сертифікації, гнучкість щодо підходів і методів	Сертифікація базується на оцінюванні реальних коуч-сесій, а не лише годин	Не має рівнів сертифікації. Сертифікація відбувається як демонстрація майстерності у вирішенні практичних кейсів
Європейська федерація коучів (ECF)	Створення платформи для професійної співпраці європейських коучів	Підтримка професійного розвитку, стандартизація практик у Європі	Розширення професійної спільноти на території ЄС	Акредитований коуч, професійний коуч, майстер-коуч
Європейська рада наставництва та коучингу (ЕМСС)	Баланс між менторингом і коучингом як інструментами розвитку	Розроблення стандартів, сертифікація фахівців, дослідження, етика	Розроблення стандартів, сертифікація фахівців, дослідження, етика	Базовий рівень (Foundation level), просунутий рівень (Proficient level), рівень майстра (Master level)
Асоціація коучів (AC)	Підвищення стандартів і доступності коучингу в усьому світі	Етика, супервізія, професійний розвиток, відкрита модель сертифікації	Відкрита для коучів із різних шкіл, активна мережа навчань і заходів. Розгалужена підтримка членів (супервізія, навчання, ресурси)	Акредитований коуч (AC), старший акредитований коуч SAC
Глобальний альянс коучингу й менторингу (GCMA)	Єдність у різноманітті	Створення єдиних глобальних стандартів	Об'єднання трьох ключових асоціацій (ICF, EMCC, AC) для синхронізації стандартів	Сертифікований коуч Глобального альянсу коучингу та менторингу (GCMA Certified Coach).
Міжнародний союз коучів (ICU)	Міжнародна доступність і відкритість	Глобальна коучинг-спільнота, підтримка новачків	Гнучкі програми навчання й сертифікації, орієнтація на співпрацю	Асоційований коуч (Associated Coach), професійний коуч (Professional Coach), професійний майстер коуч (Professional Master Coach), професійний тренер (Professional Trainer), професійний майстер-тренер (Professional Master Trainer).

Джерело: складено автором на основі [2; 4; 5; 8; 10; 11; 12; 17].

чингу більш інтуїтивним і персоналізованим. Вона надає сертифікацію коучів, що відповідають високим стандартам, і пропонує підтримку в професійному розвитку.

До основних етичних принципів і цінностей ICC можна зарахувати гуманістичний підхід, глобальне мислення, розвиток потенціалу людини, орієнтацію на індивідуальність клієнта, підтримку особистісного розвитку коуча через глибоке розуміння внутрішніх процесів клієнта та професійний розвиток через постійну практику й зворотний зв'язок. Окрім цього, принципом діяльності є гуманістичний підхід до розвитку особистості, віра в потенціал людини, глобальна співпраця та культура, поширення коучингу як інструмента змін у світі.

ICC також має систему сертифікації, яка орієнтується на високий рівень підготовки, акцентуючи увагу на компетенціях і гуманістичному підході до коучингу. Курси навчання ICC зазвичай тривають 6–12 місяців і включають теорію, практику та супервізію. Сертифікація отримується після складання екзамену на основі реальних ситуацій коучингу, де кандидати демонструють свої навички через практичні вправи [12].

Всесвітня асоціація бізнес-коучів (Worldwide Association of Business Coaches, WABC) спеціалізується на розвитку коучингу в бізнес-середовищі. WABC підтримує коучів, які працюють з лідерами й організаціями, і пропонує професійну сертифікацію для бізнес-коучів. Має специфічний етичний кодекс для бізнес-коучингу. Принцип діяльності спрямований на професійну ефективність (коучинг має приносити вимірювані результати), доказову практику (використання наукових підходів), організаційну етику та відповідальність, орієнтація на стратегічний розвиток компаній і лідерів, повагу до культури організацій, професійну відповідальність перед бізнесом.

WABC спеціалізується на бізнес-коучингу, тому її сертифікація фокусується на ефективності й результативності в організаціях. Вона пропонує поглиблену сертифікацію для бізнес-коучів: Сертифікований бізнес-коуч (Certified Business Coach, CBC) для коучів, які прагнуть спеціалізуватися на корпоративному та бізнес-коучингу; старший сертифікований бізнес-коуч (Senior Certified Business Coach, SCBC)

для коучів зі значним досвідом у бізнес-середовищі та глибоким розумінням організаційних процесів [17].

Міжнародна асоціація коучингу (International Association of Coaching, IAC) орієнтована на розвиток практики коучингу через глибоке розуміння людини й емоційного інтелекту. Наголошує на майстерності коучів, а не на формальній кількості годин навчання чи практики. Вони фокусуються на реальних досягненнях коучів. Ключові принципами та цінностями є майстерність у коучингу, гуманістичні цінності, універсальність методів, етичність і прозорість, підтримка індивідуального розвитку коуча, орієнтація на практичне застосування знань у роботі з клієнтами.

Міжнародна асоціація коучингу (IAC) не має рівнів сертифікації, як в ICF, але зосереджується на оцінюванні кандидатів за майстерністю. Для отримання сертифікації необхідно продемонструвати реальні досягнення в коучингу, пройшовши сертифікаційний екзамен, й отримати оцінку за майстерність через демонстрацію практичних кейсів [8].

Європейська рада наставництва та коучингу (European Mentoring & Coaching Council, EMCC) підтримує розвиток коучингу й наставництва в Європі, організовує сертифікаційні програми для коучів і наставників, а також активно займається питаннями етики та стандартів професії. Етичний кодекс – це кодекс професійної практики, компетенції коуча/ментора. Активно діє в Європі, підтримує коучинг, менторинг і супервізію. Ключові етичні принципи включають прозорість, розвиток, професіоналізм, етичність. Діяльності EMCC ґрунтована на доказовій базі та рефлексивній практиці, постійному професійному розвитку, відповідальності перед суспільством, інклюзивності й партнерстві, збалансованості менторингу та коучингу.

EMCC орієнтується на стандарти в менторингу та коучингу в Європі, має схожу систему сертифікації, як й ICF, але з додатковим акцентом на рефлексивну практику та наукові дослідження. Має кілька рівнів сертифікації: Європейська індивідуальна акредитація (European Individual Accreditation, EIA) для індивідуальних коучів, а також сертифікації для командних коучів і наставників. Рада включає сертифікацію не лише для коучів, а й

для наставників і супервізорів. Вони також мають акредитацію навчальних програм та інститутів. Рівні сертифікації: Foundation level (базовий рівень) для новачків у коучингу; Proficient level (просунутий рівень) для коучів із достатнім практичним досвідом і відповідною теоретичною підготовкою; Master level (рівень майстра) для досвідчених коучів із високим рівнем професійної майстерності [5].

Європейська федерація коучів (European Coach Federation, ECF) є головним регулятором коучингу в Європі. Вона забезпечує навчальні програми й сертифікацію для коучів та активно працює над підвищенням кваліфікації професіоналів у галузі. Ключові принципи й цінності включають визнання високих стандартів коучингу в Європі, підвищення стандартів професійної практики, сприяння особистісному розвитку, доступність якісного коучингу в Європі, повагу до клієнта та його цілей, співпрацю з іншими міжнародними асоціаціями для розвитку коучинг-освіти.

Європейська федерація коучів працює за схожою системою, що й ICF, однак має специфічні вимоги, адаптовані до європейського контексту. Організація сприяє розвитку коучингу на європейському рівні з урахуванням культурних і професійних особливостей регіону. Має три рівні сертифікації: акредитований коуч (Accredited Coach, AC) – базовий рівень сертифікації; професійний коуч (Professional Coach, PC) – середній рівень; майстер-коуч (Master Coach, MC) – найвищий рівень професійної кваліфікації [4].

Асоціація коучів (Association for Coaching, AC) є провідною незалежною та некомерційною професійною організацією, діяльність якої спрямована на просування високих стандартів, передового досвіду й усвідомленості у сфері коучингу на глобальному рівні. Мета організації – надихати, підтримувати й розвивати майстерність у коучингу, сприяти професійному зростанню коучів і створювати сталий позитивний вплив на життя окремих людей, організацій і суспільства загалом.

Основні завдання та принципи AC: сприяти освіті й упровадженню передових практик у сфері коучингу, розробляти й реалізовувати цільові маркетингові ініціативи, які сприяють зростанню професії, демонструвати від-

повідальність та авторитетність, виступаючи прикладом коучингового підходу, заохочувати відкритий обмін досвідом, створюючи простір для професійного діалогу, співпрацювати на міжнародному рівні, будуючи стратегічні альянси та професійні зв'язки, що розширюють можливості для членів асоціації й розвитку всієї професії.

AC зосереджена на підтримці етичних стандартів і розвитку практики коучингу в різних сферах. Вимагається проходження теоретичних і практичних тестувань, а також етичних оцінок. Велика увага до етичних стандартів та активної участі в коучинговій спільноті.

Рівні сертифікації в Асоціації коучів (AC): акредитований коуч (Accredited Coach AC) – для коучів-початківців, які вже мають базову підготовку та практичний досвід; старший акредитований коуч (Senior Accredited Coach) – для досвідчених фахівців, які мають глибшу практику, вищу кваліфікацію й демонструють сталий професійний розвиток [2].

Глобальний альянс коучингу та менторингу (Global Coaching & Mentoring Alliance, GCMA) – це альянс трьох великих організацій, а саме: Міжнародна федерація коучів, Європейська рада наставництва та коучингу й Асоціація коучів, тому їхня сертифікація орієнтована на визнання глобальних стандартів коучингу та менторингу. Міжнародна організація, що об'єднує коучів і наставників зі всього світу для розвитку їхніх навичок і підвищення ефективності роботи з клієнтами в різних сферах. Етичний кодекс – це узгодження етичних підходів між організаціями.

Принцип діяльності: глобальна гармонізація стандартів, співпраця провідних організацій, взаємна повага до методів, розвиток професії на міжнародному рівні.

Мета Глобального альянсу коучингу та менторингу не в сертифікації, а в узгодженні глобальних стандартів коучингу. Але альянс має сертифікат, а саме GCMA Certified Coach – Сертифікований коуч Глобального альянсу коучингу та менторингу. Це сертифікація, яка відповідає вимогам ICF, EMCC та AC. Це міжнародний уніфікований стандарт, підтримується трьома топ-організаціями

Міжнародний союз коучів (International Coaches Union, ICU) підтримує коучів через освіту, сертифікацію та створення сприятли-

вого середовища для розвитку коучингової практики. Вони працюють над забезпеченням високих етичних стандартів у коучингу. Міжнародний союз сертифікованих коучів створений на основі об'єднання різних центрів і навчальних організацій, які проводять коучингові програми. Його діяльність спрямована на підтримання високих стандартів у навчанні коучів і постійний розвиток професії коуча. Підхід ICU до коучингу ґрунтується на класичних визначеннях таких визнаних авторитетів у сфері коучингу, як Тімоті Голві, сер Джон Вітмор, Томас Леонард і Лаура Вітворт.

Мета – це створення комфортного, сприятливого середовища для розвитку в усіх сферах життя – від професійної діяльності до сімейних взаємин. Основна концепція ICU: назва організації не лише є аббревіатурою, а й глибоким символом – «I see you» (англ. «Я бачу тебе»), що означає: «Я поважаю тебе», «Я визнаю тебе», «Я приймаю тебе таким, яким ти є». Це підкреслює гуманістичну основу підходу ICU до коучингу – бачити цінність у кожній людині.

Основною місією ICU є участь у створенні, завдяки коучингу, середовища, яке буде комфортним і водночас допоможе стимулювати

розвиток людини й людства, допоможе розвитку емпатії, самосвідомості, усвідомленого лідерства та співпраці. Професійний коучинг ICU є інструментом для реалізації цієї місії, тобто стимулює розвиток людини, допомагає їй навчитися самостійно думати, краще розуміти себе та свої пріоритети, полегшує рух до важливих для людини цілей, причому так, щоб цей рух також був максимально комфортним і приносив задоволення.

Принцип діяльності ICU: людяність і гармонійний розвиток, етична взаємодія з клієнтом, прозорість професійних дій, підтримка професійної ідентичності коуча. ICU надає сертифікацію для коучів, які хочуть працювати в межах міжнародних стандартів. Одна сертифікація на основі навчання, практики, супервізій. Коучі отримують сертифікацію після підтвердження своїх навичок у реальних умовах через супервізії та практичну роботу [10; 11].

Кожна з коуч-організацій має особливості, які притаманні тільки їй і відрізняють її серед інших (таблиця 2).

При вивченні різних міжнародних коучингових спільнот виділено спільні характеристики, які представлені на рисунку 1.

Таблиця 2

Основні відмінності між провідними міжнародними коучинговими асоціаціями

Коучингова асоціація	Відмінність
Міжнародна федерація коучів (ICF)	Найбільш визнана у світі. Має розвинену систему сертифікації (ACC, RCC, MCC). Сильний акцент на компетенції та етичний комітет
Міжнародна коучингова спільнота (ICC)	Робить акцент на цілісності особистості коуча та глобальності підходу. Відкрита до коучів із різним бекграундом
Всесвітня асоціація бізнес-коучів (WABC)	Фокусується виключно на бізнес-коучингу. Етика орієнтована на організаційне середовище
Міжнародна асоціація коучингу (IAC)	Відрізняється тим, що оцінює коуча за реальними навичками, а не за годинами навчання. Акцент на майстерності
Європейська федерація коучів (ECF)	Європейський контекст, акцент на етичну практику в межах законодавства ЄС
Європейська рада наставництва та коучингу (ЕМСС)	Пропонує комплексний підхід до коучингу й менторингу. Має модель компетентностей і спільний кодекс з АС
Асоціація коучів (АС)	Приділяє велику увагу етичній рефлексії як частині професійного зростання. Партнер ЕМСС у розробленні спільного кодексу
Глобальний альянс коучингу та менторингу (GCMA)	Не сертифікує прямо, а об'єднує провідні асоціації (ICF, ЕМСС, АС). Має Глобальний кодекс етики, який узгоджує різні стандарти
Міжнародний союз коучів (ICU)	Акцентує увагу на створенні глобальної спільноти професіоналів у сфері коучингу шляхом формування сприятливого середовища взаємної підтримки, що стимулює емпатію, свідоме лідерство, самосвідомість і співпрацю

Джерело: складено автором на основі [2; 4; 5; 8; 10; 11; 12; 17].



Рис. 1. Спільні ознаки провідних міжнародних коучингових спільнот

Джерело: складено автором на основі [2; 4; 5; 8; 10; 11; 12; 17].

Мета – підвищення якості коучингу, підтримка особистісного розвитку та професіоналізації коучів. Етичні принципи: конфіденційність, чесність, повага до клієнта, відповідальність, професійна доброчесність. Сертифікація ґрунтується на принципі, що всі мають чи підтримують системи сертифікації/акредитації коучів або навчальних програм. Розвиток коуча відбувається у вигляді заохочення безперервного навчання, супервізії, підвищення кваліфікації. Велике значення має глобальність (міжнародний масштаб діяль-

ності, присутність у різних країнах, мережа учасників); повага до різноманіття (визнання унікальності кожної людини, її потреб, культурного контексту) і повага до клієнта (визнання автономії, гідності й унікальності особистості).

Висновки. У наш час активно розвивається коуч-підтримка. У всьому світі відкриваються нові міжнародні асоціації, кожна з яких має свої принципи, критерії кваліфікації й етичний кодекс. Серед провідних організацій (асоціації, союзи та федерації), які встановлюють стандарти професійної діяльності коучів у всьому світі, розглянуто такі як Worldwide Association of Business Coaches (WABC), International Coaching Council (ICC), International Coach Federation (ICF), International Association of Coaching (IAC), Certified Coaches Federation (CCF), European Coaching Institute (ECI), International Guild of Coaches (IGC), International Coach Union (ICU). Разом із тим визначено спільні методологічні основи, аксіологічні й етичні засади, які забезпечують єдність коуч-підходу.

Перспективи подальшого дослідження повинні бути спрямовані на вивчення того, як різні професійні й етичні стандарти впливають на рівень задоволення потреб клієнтів коучингу та результати коуч-підтримки, що дасть змогу вдосконалити критерії якості роботи коучів і їхню професійну самореалізацію в контексті тієї чи іншої коучингової спільноти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Міжнародна Академія Професійного Коучингу. Компетенції коуча ICF. 2024. <https://www.coaching-academy.online/kompetenciyi-koucha-icf>.
2. Association of Coaching. <https://www.associationforcoaching.com/>.
3. Barnett J.E., Dattilio F.M. The importance of board certification in psychology: A 25 year retrospective. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2025. Vol. 56(1). P. 33–42. <https://doi.org/10.1037/pro0000590>.
4. European Coaching Institute (ECI). <https://eurocoach.eu/?lang=en>.
5. European Mentoring & Coaching Council (EMCC). <https://www.emccglobal.org/>.
6. Gebhardt J. Quagmires for Clinical Psychology and Executive Coaching? *Ethical Considerations and Practice Challenges*. *American Psychologist*. 2016. Vol. 71(3). P. 216–235. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039806>.
7. Hovey J.D., Wal J.R., Jackson A.P., Meyers J.H., O'Connor N., Peterson D., Haugh J.A., Manship G.E. Accreditation value survey: Training directors' perspectives on the value of American Psychological Association (APA) accreditation. *Training and Education in Professional Psychology*. 2025. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tep0000512>.
8. International Association of Coaching (IAC). <https://certifiedcoach.org/>.
9. International Coach Federation (ICF). <https://coachingfederation.org/>.
10. International Coach Union (ICU). <https://www.coachunion.org/>.
11. International Coaches Union Association (ICUA). <https://coachunion.com/>.
12. International Coaching Community. International Coaching Certification. <https://internationalcoachingcommunity.com/>.

13. Kononenko S., Savchenko V., Kononenko L. Problems and prospects of development of standardization and certification processes in Ukraine in the context of Eurointegration. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*. 2023. Vol. 10(24). P. 578–588. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10\(24\)-578-588](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-578-588).
14. Larionov S., Matsehora Ya. Prospects for certification of practical psychologists in the security and defense sector. *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine* : Materials of the annual all-Ukrainian scientific and practical conference. Kharkiv : Kharkiv National University of Internal Affairs, 2019. P. 138–142.
15. O’Riordan S., Palmer S. Global activity in the education and practice of coaching psychology. *Handbook of Coaching Psychology*. 2018. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315820217-47/global-activity-education-practice-coaching-psychology-siobhain-riordan-stephen-palmer>.
16. Voloshyna O. The problem of psychologist certification: A comparative analysis of international experience. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2024. Vol. 30(1). P. 6–15. <https://doi.org/10.61727/sssppj/1.2024.06>.
17. Worldwide Association of Business Coaches (WABC). <https://wabccoaches.com/>.

REFERENCES:

1. International Academy of Professional Coaching (2024). Kompetentsyy koucha ICF [ICF Coach Competencies]. <https://www.coaching-academy.online/kompetencyi-koucha-icf/> [in Ukrainian].
2. Association of Coaching. <https://www.associationforcoaching.com/> [in English].
3. Barnett, J.E., & Dattilio, F.M. (2025). The importance of board certification in psychology: A 25 year retrospective. *Professional Psychology: Research and Practice*, 56(1), 33–42. <https://doi.org/10.1037/pro0000590> [in English].
4. European Coaching Institute (ECI). <https://eurocoach.eu/?lang=en> [in English].
5. European Mentoring & Coaching Council (EMCC). <https://www.emccglobal.org/> [in English]. [in English].
6. Gebhardt, J. (2016). Quagmires for Clinical Psychology and Executive Coaching? Ethical Considerations and Practice Challenges. *American Psychologist*, 71(3), 216–235. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039806216> [in English].
7. Hovey, J.D., Wal, J.R., Jackson, A.P., Meyers, J.H., O’Connor, N., Peterson, D., Haugh, J.A., & Manship, G.E. (2025). Accreditation value survey: Training directors’ perspectives on the value of American Psychological Association (APA) accreditation. *Training and Education in Professional Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/tep0000512> [in English].
8. International Association of Coaching (IAC). <https://certifiedcoach.org/> [in English].
9. International Coach Federation (ICF). <https://coachingfederation.org/> [in English].
10. International Coach Union (ICU). <https://www.coachunion.org/> [in English].
11. International Coaches Union Association (ICUA). <https://coachunion.com/> [in English].
12. International Coaching Community. International Coaching Certification. <https://internationalcoachingcommunity.com/> [in English].
13. Kononenko, S., Savchenko, V., & Kononenko, L. (2023). Problems and prospects of development of standardization and certification processes in Ukraine in the context of Eurointegration. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 10(24), 578–588. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10\(24\)-578-588](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-578-588) [in English].
14. Larionov, S., & Matsehora, Ya. (2019). Prospects for certification of practical psychologists in the security and defense sector. In *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: Materials of the annual all-Ukrainian scientific and practical conference* (pp. 138–142). Kharkiv: Kharkiv National University of Internal Affairs [in English].
15. O’Riordan, S., & Palmer, S. (2018). Global activity in the education and practice of coaching psychology. *Handbook of Coaching Psychology*. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315820217-47/global-activity-education-practice-coaching-psychology-siobhain-riordan-stephen-palmer> [in English].
16. Voloshyna, O. (2024). The problem of psychologist certification: A comparative analysis of international experience. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 30(1), 6–15. <https://doi.org/10.61727/sssppj/1.2024.06> [in English].
17. Worldwide Association of Business Coaches (WABC). <https://wabccoaches.com/> [in English].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 26.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 347.78:[378:001.89](477+100)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.09>

Юлія ЗУБЦОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
zubtsova22@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2366-796X

Лариса СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
zsru@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6119-9151

Ганна ШАБЛИСТА

студентка магістратури спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
annasablysta@gmail.com
ORCID: 0009-0007-0512-0027

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТИ

Анотація. Мета статті полягає в комплексному аналізі вітчизняної та міжнародної нормативно-правової бази, що регламентує академічну доброчесність, для виявлення спільних тенденцій і кращих практик правового забезпечення дотримання академічної доброчесності у сфері вищої освіти й науки. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному та комплексному підході, що включає аналіз, синтез, порівняння, узагальнення основних положень нормативно-правової бази. **Наукова новизна** полягає в тому, що зроблено дефінітивний аналіз поняття «академічна доброчесність» як ключової категорії сучасної освітньої політики. Проаналізовано провідні положення міжнародних документів, зокрема Бухарестської декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні, Європейської хартії дослідників і Кодексу працевлаштування наукових працівників, Сінгапурської декларації з наукової доброчесності, Рекомендацій ЮНЕСКО щодо науки та наукових дослідників, Європейського кодексу доброчесності в дослідженнях. Визначено основні засади вітчизняної нормативно-правової бази, а саме: Етичного кодексу ученого України, Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про авторське право і суміжні права», Методичних рекомендацій для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності, Кодексу академічної доброчесності, Проекту Закону України «Про академічну доброчесність». Установлено, що в документах визначено глобальні етичні стандарти для наукових досліджень, принципи академічної доброчесності, інструменти для формування національної політики у сфері науки й освіти тощо. **Висновки.** Академічна доброчесність є ключовим складником якісної освіти й наукових досліджень. Незважаючи на наявність нормативно-правової бази, питання дотримання її принципів залишається актуальним. У сфері вищої освіти принципи доброчесності мають бути закріплені в офіційній політиці та внутрішніх кодексах ЗВО. Ефективність реалізації цих засад залежить від системної, послідовної та ціннісно орієнтованої стратегії академічної взаємодії.

Ключові слова: академічна доброчесність, нормативно-правова база, цінності, етичні принципи.

Yuliia ZUBTSOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary School Education,
Zaporizhzhia National University
zubtsova22@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2366-796X

Larysa SUSHCHENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education,
Zaporizhzhia National University
zcpu@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6119-9151

Hanna SHABLYSTA

Master's student of specialty 013 "Primary Education",
Zaporizhzhia National University
annasablysta@gmail.com
ORCID: 0009-0007-0512-0027

LEGAL REGULATION OF ACADEMIC INTEGRITY: NATIONAL AND INTERNATIONAL CONTEXTS

Abstract. *The purpose* of this article is to conduct a comprehensive analysis of both national and international legal frameworks governing academic integrity in order to identify common trends and best practices in ensuring academic integrity in the field of higher education and science. The research **methodology** is based on a systematic and comprehensive approach that includes analysis, synthesis, comparison, and generalization of key provisions of legal and regulatory documents. **The scientific novelty** lies in the definitive analysis of the concept of "academic integrity" as a key category of modern educational policy. The article examines key provisions of major international documents, including the Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region, the European Charter for Researchers and The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, the Singapore Statement on Research Integrity, Recommendation on Science and Scientific Researchers, and the European Code of Conduct for Research Integrity. The article outlines the main provisions of the national legal framework, such as the Ethical Code of the Ukrainian Scientist, the Laws of Ukraine "On Higher Education", "On Education", "On Copyright and Related Rights", the Guidelines for Higher Education Institutions on Supporting the Principles of Academic Integrity, the Code of Academic Integrity, and the draft Law of Ukraine "On Academic Integrity". It is established that these documents define global ethical standards for scientific research, principles of academic integrity, and tools for shaping national policy in the fields of science and education. **Conclusions.** Academic integrity is a key component of quality education and scientific research. Despite the existence of a legal framework, adherence to its principles remains an ongoing issue. In the field of higher education, the principles of integrity should be embedded in official policies and internal codes of higher education institutions. The effectiveness of implementing these principles depends on a systemic, consistent, and value-oriented strategy for academic interaction.

Key words: academic integrity, legal framework, values, ethical principles.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток технічних і виробничих процесів, стрімке вдосконалення цифрових технологій, вільний доступ до баз даних, зокрема результатів наукових досліджень, сприяє поширенню й використанню інформації. Водночас це призвело до її недоброчесного використання. З іншого боку, глобалізація освітнього простору, модернізація української освіти, зумовлена в тому числі вимогами міжнародних стандартів, висуває на

перший план питання імплементації принципів академічної доброчесності, дотримання етичних норм у процесі навчання й наукових дослідженнях.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Різні аспекти проблеми академічної доброчесності досліджували Т. Аболіна, І. Андрощук, А. Артюхов, В. Бахрушин, Г. Васянович, О. Гужва, Є. Ніколаєв, Д. Сопова, О. Семенов, Є. Стадний, Н. Стукало, Т. Фініков, Л. Хоружа й інші.

Мета статті – комплексний аналіз вітчизняної та міжнародної нормативно-правової бази, що регламентує академічну доброчесність, для виявлення спільних тенденцій і кращих практик правового забезпечення дотримання академічної доброчесності у сфері вищої освіти й науки.

Виклад основного матеріалу. Звернімося до трактування поняття «академічна доброчесність», що походить від англійського словосполучення «academic integrity» та перекладається як академічна «чесність», «добросовісність», «добродетельність», «цілісність».

Міжнародний центр академічної доброчесності визначає «академічну доброчесність як відданість п'яти фундаментальним цінностям: чесність, довіра, справедливість, повага та відповідальність». Коли ці фундаментальні цінності визнаються й застосовуються, вони перетворюються на основні настанови для наукових спільнот, діяльність яких побудована на принципах доброчесності [17].

Вітчизняні науковці потрактовують це поняття так:

- особистісна риса учасника освітнього процесу, його відповідальне ставлення до процесу й результатів самореалізації, здатність до співпраці й правдиве визнання результатів колективної та індивідуальної роботи; зараховано до складників і показників рівня сформованості академічної культури учасників освітнього процесу (Л. Рибалко, І. Хоу) [12];

- дієвий інструмент забезпечення ефективної співпраці учасників освітнього процесу та науковців на основі єдиної системи моральних цінностей, покладених в основу наукової діяльності, що сприяє забезпеченню й посиленню якості вищої освіти, є суспільним ідеалом для формування академічної культури представників наукової та освітянської спільноти (О. Пшенична) [11, с. 19] тощо.

Формування культури академічної доброчесності обумовлена низкою нормативно-правових документів. Звернемося до їхньої сутності.

Ще в 1992 році Дон Маккейб створив Міжнародний центр академічної доброчесності (The International Center for Academic Integrity – ICAI) для боротьби з обманом, плагіатом та академічною нечесністю у вищій

освіті. Його місія з того часу розширилася й тепер включає культивування культури доброчесності в академічних спільнотах по всьому світу. Основні переконання ICAI зосереджені на шести фундаментальних цінностях академічної доброчесності: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і сміливість [14].

У преамбулі Бухарестської декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004) зазначено, що цінності й етичні стандарти, які сповідують ЗВО, не лише мають вирішальний вплив на академічний, культурний і політичний розвиток їхніх викладачів, студентів і співробітників, а й допомагають формувати моральні контури суспільства загалом. Важливим цінностями та принципами в декларації визначено такі:

- академічний етос, культура та спільнота;
- академічна доброчесність у процесах викладання й навчання;
- демократичне й етичне керівництво й управління;
- дослідження на засадах академічної доброчесності й соціальної відповідальності.

У документі також визначено шляхи підтримки впровадження цінностей та етичних принципів [16].

Європейська хартія дослідників і Кодекс працевлаштування наукових працівників (2005) – це документ Європейської Комісії, який визначає таке: права й обов'язки дослідників і роботодавців у сфері науки; етичні принципи, умови праці, професійний розвиток, навчання та мобільність дослідників; рекомендації для чесного, прозорого й недискримінаційного набору кадрів у науці. Мета Хартії – покращення якості наукової кар'єри та гармонізація стандартів у дослідницькій сфері ЄС [3].

Сінгапурська декларація з наукової доброчесності (The Singapore Statement on Research Integrity), яка розроблена під час Другої всевітньої конференції з наукової доброчесності (2010), стала важливим кроком до встановлення глобальних етичних стандартів для наукових досліджень. У документі визначено чотири основні принципи – чесність, відповідальність, професіоналізм і дбайливе ставлення до ресурсів. Також викладено 14 етичних обов'язків, які охоплюють питання

збереження даних, авторства, конфлікту інтересів, рецензування, звітування про порушення та вплив досліджень на суспільство. Мета декларації – надати орієнтири для формування політик і кодексів доброчесності в науці на національному й інституційному рівнях. Успіх ініціативи залежить від того, наскільки наукові установи, викладачі, політики, журнали будуть її підтримувати й впроваджувати [18].

У свою чергу, Рекомендації ЮНЕСКО щодо науки та наукових дослідників (Recommendation on science and scientific researchers), ухвалені у 2017 році, є глобальним етичним орієнтиром для розвитку науки в інтересах людства. Вони спрямовані на забезпечення свободи й безпеки науковців, підтримку їхніх прав і гідних умов праці, а також на сприяння відкритому доступу до наукових знань. Документ підкреслює важливість рівного доступу до науки для всіх, незалежно від статі, національності чи соціального статусу; закликає держави-члени створювати умови для відкритої науки, що включає вільний обмін даними та результатами досліджень, сприяючи так колективному добробуту й сталому розвитку.

Цей документ є важливим інструментом для формування національних політик у сфері науки, технологій та інновацій, спрямованих на зміцнення наукового потенціалу й забезпечення етичних стандартів у дослідницькій діяльності. Він також підкреслює необхідність захисту науковців від загроз і переслідувань, особливо в контексті глобальних викликів, таких як зміна клімату та пандемії. Рекомендації ЮНЕСКО слугують основою для розвитку наукової культури, що базується на принципах справедливості, відкритості й відповідальності перед суспільством [15].

У 2023 році Європейська федерація академій наук ALLEA представила оновлену версію Європейського кодексу доброчесності в дослідженнях (European Code of Conduct for Research Integrity). Цей документ установлює сучасні етичні принципи та стандарти для науковців і наукових установ у Європі, спрямовані на запобігання недоброчесним практикам і підтримку відповідального проведення досліджень. Його мета – сприяти відповідальній, чесній, прозорій і якісній дослідницькій діяльності.

Основними положеннями документа є такі:

- принципи: чесність, надійність, повага, відповідальність;
- належні дослідницькі практики: дослідницьке середовище; навчання; робота з даними; співавторство; публікації; рецензування тощо;
- порушення стандартів доброчесності (фабрикація, фальсифікація, плагіат та інші недоброчесні дії) та процедури реагування на них.

Документ слугує орієнтиром для дослідників, установ, редакцій, грантодавців і наукових політик [4].

Що стосується вітчизняної нормативно-правової бази, то варто зазначити, що у 2009 році з метою формулювання загальних етичних принципів, яких мають дотримуватися науковці та викладачі, постановою Національної академії наук України схвалено Етичний кодекс ученого України. У кодексі визначено загальні принципи; принципи, які стосуються виконання наукових досліджень і діяльності ученого як автора, керівника, викладача, консультанта/експерта та громадянина [2].

У першій статті Закону України «Про вищу освіту» (2014) надається тлумачення поняття «академічна доброчесність», а саме: «сукупність етичних принципів та визначених Законом України «Про освіту», цим Законом та іншими законами України правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [8].

Власне в статті 42 Закону України «Про освіту» (2017) детально встановлено вимоги до дотримання академічної доброчесності здобувачами, педагогічними, науково-педагогічними й науковими працівниками; чітко визначено, що є порушенням академічної доброчесності, а також передбачено відповідальність за її порушення [9].

У статті 43 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) акцентується на забезпеченні академічної доброчесності власне у сфері загальної середньої освіти, а саме керівника ЗЗСО, педагогічних працівників та учнів [10].

2018 року запропоновано Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з під-

тримки принципів академічної доброчесності (лист МОН від 23.10.2018 № 1/9-650). У Листі наявний розширений глосарій термінів і понять статті 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту», у якому визначено види порушень академічної доброчесності; подано нормативно-правове забезпечення впровадження принципів академічної доброчесності у ЗВО України; обґрунтовано основні види академічної відповідальності й наявні власне методичні рекомендації для ЗВО з підтримки принципів академічної доброчесності (набуття студентами компетентностей з академічної доброчесності й навичок якісного академічного письма; робота з викладацьким колективом; санкції за порушення академічної доброчесності; етичний кодекс та етична комісія; вимоги до письмових робіт; особливості перевірки на академічний плагіат дисертаційних робіт) [13].

Закон України «Про авторське право і суміжні права» (2022) установлює правові основи набуття, здійснення й захисту особистих немайнових і майнових авторських і суміжних прав в Україні. Документ спрямовано на гармонізацію українського законодавства з міжнародними стандартами у сфері інтелектуальної власності й забезпечення ефективного захисту прав авторів і правовласників. Закон регулює права авторів на твори літератури, мистецтва, науки тощо, установлює умови законного використання творів без згоди автора, а також способи захисту прав у разі їх порушення [6].

Кодекс академічної доброчесності, розроблений Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) у 2019 році, є нормативним документом, що визначає етичні принципи та правила, якими повинні керуватися особи, залучені до діяльності НАЗЯВО. Його мета – формування культури чесності, відповідальності й довіри в академічному середовищі. У документі визначено основні принципи та фундаментальні цінності академічної доброчесності й етики; види порушень академічних взаємовідносин під час реалізації державної політики у сфері якості освіти. Деталізовано, що саме означає дотримання принципів академічної доброчесності й етики академічних взаємовідносин; визначено сферу відповідальності учасників процесу [5].

Кодекс спрямований на забезпечення високих стандартів академічної доброчесності, є основою для формування політик і процедур у закладах освіти й наукових установах.

У 2024 році Проект Закону України «Про академічну доброчесність» оприлюднено на сайті Верховної ради України, у якому систематизовано підходи до забезпечення чесності в освіті й науці. Документ:

- визначає поняття академічної доброчесності;
- передбачає принципи й суб'єктів, які її мають дотримуватися;
- описує вимоги до викладачів, студентів, науковців, експертів;
- установлює систему запобігання порушенням і передбачає санкції за плагіат, фабрикацію, фальсифікацію тощо;
- включає процедури реагування, механізми перевірки й покарання.

Це рамковий закон, який має доповнити чинні норми в освіті й науці [7].

Ключові положення цих документів слугують основою для впровадження в дослідницьку практику університетів та ухвалення власних кодексів академічної доброчесності. Разом із тим, незважаючи на потужну нормативну базу, проблема дотримання основних принципів академічної доброчесності залишається актуальною. Формування культури академічної доброчесності, на наше глибоке переконання, має розпочинатися ще з початкової школи, а принципи академічної доброчесності мають стати невід'ємним складником забезпечення якості освітнього процесу в закладах освіти на всіх її рівнях.

Власне на рівні вищої освіти дотримання засад академічної доброчесності має бути інтегрованим у політику закладу, що ґрунтується на готовності й рішучості впроваджувати нову модель академічної співпраці та академічної взаємодії [1, с. 39]. Сучасні умови потребують, щоб кожен ЗВО запровадив Кодекс академічної доброчесності як офіційний документ, який визначає етичні правила поведінки для всіх членів академічної спільноти й передбачає чіткі покарання за їх порушення.

Висновки. Таким чином, академічна доброчесність є невід'ємним складником вищої освіти й наукових досліджень, важливим чинником якості освіти. Наявне нормативно-правове забез-

печення в Україні створює необхідні передумови для ефективного впровадження принципів академічної доброчесності в освітній процес. Водночас сучасні виклики потребують постійного оновлення підходів, методів навчання та формування етичної культури серед усіх учасників освітнього процесу. Лише цілісна, послідовна й орієнтована на довготривалий результат політика сприятиме формуванню стійких практик академічної доброчесності.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні механізмів формування академічної доброчесності на різних рівнях освіти, аналізі реальних практик запобігання академічним порушенням. Важливим напрямом є розроблення й апробація інноваційних освітніх методик, цифрових інструментів та програм підготовки педагогів, орієнтованих на формування культури доброчесності в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. Політики» ; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артиухова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
2. Етичний кодекс ученого України : Постанова Національної академії наук України: Постанова загальних зборів НАН України від 15.04.2009 № 2. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text>.
3. Європейська хартія дослідників та Кодекс працевлаштування наукових працівників. URL: <https://cutt.ly/XrUOaCwR>.
4. Європейський кодекс дослідницької доброчесності. Видання переглянуте та доповнене (березень 2024 року). Берлін, 2023. <https://doi.org/10.26356/ECOC-Ukrainian>.
5. Кодекс академічної доброчесності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://cutt.ly/1rUOsgcf>.
6. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T222811?an=1>.
7. Про академічну доброчесність : Проект Закону України від 08.01.2024 № 10392. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/43481>.
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
10. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
11. Пшенична Л. Становлення академічної культури та доброчесності у вищій школі. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 16–17 травня 2019 року) / за ред. О.М. Семеног. Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 14–20.
12. Рибалко Л., Хоу І. Формування академічної доброчесності майбутніх учителів хімії в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6(201). С. 50–54.
13. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : Лист МОН України від 23.10.2018 № 1/9-650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#n211>.
14. International Center for Academic Integrity. URL: https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/home_page.
15. Recommendation on Science and Scientific Researchers. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263618>.
16. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. URL: <https://cutt.ly/6rUOsN2E>.
17. The Fundamental Values of Academic Integrity / editor T. Fishman. URL: <https://cutt.ly/ArUOdPLb>.
18. The Singapore Statement on Research Integrity. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08989621.2011.557296>.

REFERENCES:

1. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic integrity as a foundation for sustainable university development]. (2016). T. V. Finikov & A. Ye. Artiukhov (Eds.). Kyiv: Taxon. 234 p. [in Ukrainian].

2. Etychnyi kodeks uchenoho Ukrainy: postanova Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [Ethical Code of the Scientist of Ukraine: Resolution of the National Academy of Sciences of Ukraine]. (2009). Postanova Zahalnykh zboriv NAN Ukrainy № 2. 2009, April 15 Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text> [in Ukrainian].
3. Yevropeiska khartiia doslidnykiv ta Kodeks pratsevlashchuvannya naukovykh pratsivnykiv [The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers]. Retrieved from: <https://cutt.ly/XrUOaCwR> [in Ukrainian].
4. Yevropeyskyi kodeks doslidnytskoi dobrochesnosti [The European Code of Conduct for Research Integrity]. (2023, rev. March 2024). Berlin. <https://doi.org/10.26356/ECOC-Ukrainian> [in Ukrainian].
5. Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Code of Academic Integrity of the National Agency for Higher Education Quality Assurance]. Retrieved from: <https://cutt.ly/1rUOsgcf> [in Ukrainian].
6. Pro avtorske pravo i sumizhni prava: Zakon Ukrainy vid 01.12.2022 № 2811-IX [On Copyright and Related Rights: Law of Ukraine of 01.12.2022 № 2811-IX]. Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/T222811?an=1> [in Ukrainian].
7. Pro akademichnu dobrochesnist: proiekt Zakonu Ukrainy vid 08.01.2024 № 10392 [On Academic Integrity: Draft Law of Ukraine of 08.01.2024 № 10392]. Retrieved from: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/43481> [in Ukrainian].
8. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
10. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX [On Complete General Secondary Education: Law of Ukraine of 16.01.2020 № 463-IX]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
11. Pshenychna, L. (2019). Stanovlennia akademichnoi kultury ta dobrochesnosti u vyshchii shkoli [Formation of academic culture and integrity in higher education]. In O. M. Semenoh (Ed.), *Akademichna kultura doslidnyka v osvithnomu prostori: yevropeyskyi ta natsionalnyi dosvid* (P. 14–20). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
12. Rybalko, L., & Hou, I. (2021). Formuvannia akademichnoi dobrochesnosti maibutnikh uchyteliv khimii v osvithnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Formation of academic integrity of future chemistry teachers in the educational process of higher education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, (6)201, 50–54 [in Ukrainian].
13. Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity: lyst MON Ukrainy vid 23.10.2018 № 1/9-650 [Recommendations on academic integrity for higher education institutions: Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 23.10.2018 № 1/9-650]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#n211> [in Ukrainian].
14. International Center for Academic Integrity. Retrieved from: https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/home_page [in English].
15. UNESCO. (2017). *Recommendation on Science and Scientific Researchers*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263618> [in English].
16. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. Retrieved from: <https://cutt.ly/6rUOsN2E> [in English].
17. Fishman, T. (Ed.). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. Retrieved from: <https://cutt.ly/ArUOdPLb> [in English].
18. The Singapore Statement on Research Integrity. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08989621.2011.557296> [in English].

Дата надходження статті: 10.07.2025

Дата прийняття статті: 14.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.10>**Андрій ІЛЬЄНКО**

аспірант кафедри педагогіки та психології,

Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля»

admin5747@proton.mi

ORCID: 0000-0002-8968-8424

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Анотація. *Мета* статті полягає у висвітленні змісту моделі формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні аксіологічного (усвідомлення мови як цінності), культурологічного (усвідомлення мови як елемента носія культури), когнітивно-комунікативного (осмислення мовний структур як основи професійної комунікативної діяльності), особистісно орієнтованого (виявлення особливостей мовного й мовленнєвого розвитку) і діяльнісного (орієнтація на активну мовну практику через участь у публічних заходах) підходів щодо формування мовної свідомості майбутніх державних службовців із принципами державності, правової легітимності, комунікативної доцільності, мовленнєвої культури, особистої відповідальності, міжкультурної толерантності, системного мовленнєвого вдосконалення. **Наукова новизна** полягає в тому, що через оновлення змісту навчального контенту форм (аудиторних і позааудиторних) і методів (когнітивно-аналітичних, інтерактивних, методів саморефлексії та співпраці) навчальної взаємодії в межах освітньої програми «Публічне управління та адміністрування», а також організації підвищення кваліфікації державних службовців спроектовано модель формування мовної свідомості майбутніх державних службовців. **Висновки.** Теоретичне обґрунтування моделі формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців у процесі фахової підготовки представлено на рівні концептуального, змістово-процесуального та діагностико-результативного блоків.

Ключові слова: державні службовці, модель, мовна свідомість, фахова підготовка майбутніх державних службовців, публічне управління й адміністрування.

Andriy ILIENKO

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology,

Higher Educational Institution "Alfred Nobel University"

Admin5747@proton.mi

ORCID: 0000-0002-8968-8424

MODEL OF FORMATION OF LANGUAGE AWARENESS OF FUTURE CIVIL SERVANTS

Abstract. *The purpose* of the article is to present the content of the model for forming the linguistic consciousness of future civil servants. The research **methodology** is based on a combination of axiological (awareness of language as a value), cultural (awareness of language as an element of culture), cognitive-communicative (understanding of language structures as the basis of professional communicative activity), personality-oriented (identification of the characteristics of language and speech development) and activity-oriented (focus on active language practice through participation in public events) approaches to the formation of language awareness among future civil servants with the principles of statehood, legal legitimacy, communicative expediency, speech culture, personal responsibility, intercultural tolerance, and systematic speech improvement. **The scientific novelty** lies in the fact that through the updating of the content of educational content forms (classroom and extracurricular) and methods (cognitive-analytical, interactive, self-reflection and collaboration methods) of educational interaction within the educational programme 'Public Management and Administration', as well as in the organisation of professional development for civil servants, a model for the formation of language awareness among future civil servants has been designed. **Conclusions.** The theoretical justification of the model for shaping the linguistic awareness of future civil servants in the process of professional training is presented at the level of conceptual, content-procedural and diagnostic-resultative blocks.

Key words: civil servants, model, language awareness, professional training of future civil servants, public management and administration.

© А. Ільєнко, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Постановка проблеми. Мовна свідомість як категорія цінностей людини входить до обов'язкових особистісних утворень фахівців, які означили для себе життєву місію бути посадовцем державної служби. Сформована мовна свідомість особистості виявляється в усвідомленому послугуванні мовою в різних видах життєдіяльності – і усвідомлення свідчить про те, що особистість знає мову (усі її аспекти), розуміє важливість вибору певної мовної стратегії щодо комунікації в конкретному випадку, популяризує свою мову серед різних соціальних спільнот (у тому числі професійних), представляє особливий особистісний стиль мовного виявлення. Щодо мовної свідомості державного службовця маємо означити ще один аспект її виявлення – принципове усвідомлене послугування українською мовою не лише у фаховій діяльності (у частині виконання службових повноважень), а й у приватному житті, що стає ознакою цілісної особистості, її свідомого вибору й правдивості.

З огляду на те що державним службовцем може бути будь-який фахівець, якщо він обирає професійну реалізацію в державній службі, маємо констатувати, що мовна свідомість має стати обов'язковою компетенцією таких посадовців. Нині в Україні існують можливості фахової підготовки до здійснення менеджменту на державних посадах шляхом навчання на освітніх програмах за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування», а також варіанти додаткової кваліфікації – шляхом навчання на курсах підвищення кваліфікації в межах підготовки до державної служби. Таким чином, видається необхідним зауважити, що формування мовної свідомості державного службовця має бути систематизовано в освітніх процесах означених способів підготовки фахівців для державної служби, а отже, актуальності набуває створення педагогічної моделі організації означеного процесу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У педагогічному словнику трактування поняття «модель» (із лат. «*modus*» – міра, франц. «*modele*» – зразок, еталон, стандарт) представлено як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником досліджуваного об'єкта, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру,

властивості, взаємозв'язки між елементами [2, с. 276]. Варто зауважити, що в означеному розумінні модель і педагогічна модель видаються майже ідентичними за змістом. Однак результати аналізу низки наукових джерел означили наявність неоднозначного тлумачення терміна «педагогічна модель».

За твердженням М. Томашевської [8], у педагогіці моделі використовують у двох варіантах. У першому випадку їх застосовують для уточнення, конкретизації, розширення уявлень про складні педагогічні процеси, об'єкти педагогічної дійсності. Модель постає як аналог будь-якого об'єкта, процесу, при цьому відображає предмет не безпосередньо, а через сукупність цілеспрямованих дій: конструювання моделі; її теоретичний та експериментальний аналіз; зіставлення результатів аналізу з характеристиками оригіналу; виявлення розбіжностей між ними; інтерпретацію отриманої інформації, пояснення виявлених властивостей, зв'язків; практичну перевірку результатів моделювання.

Другий варіант використання моделей прогнозує побудову, конструювання педагогічних процесів (упорядкування компонентів процесу, побудова ієрархії цілей). У такому випадку модель слугує прообразом педагогічного процесу, необхідним компонентом проектування останнього. Цей вид моделі застосовують у педагогіці для оптимізації структури й поліпшення планування навчального матеріалу, для управління пізнавальною активністю, раціональної організації навчально-виховного процесу, діагностики, прогнозування, коригування навчання [8].

Важливо зазначити, що звернення до процесів моделювання в педагогічних дослідженнях дає науковцям змогу схематично представити структуру досліджуваного процесу, що має на меті формування конкретного утворення разом зі змістовим наповненням цієї схеми особливими компонентами – засобами педагогічного впливу. Отже, якщо модель у наукових дослідженнях виконує теоретичну (дає змогу реалізувати специфічний образ дійсності відповідно до діалектичних закономірностей її розвитку) і практичну (описує модель як інструмент і засіб наукового пошуку) функції, то «педагогічне моделювання» набуває характерних рис, що відображають особливості чинної педа-

гогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який є педагогічною моделлю [7, с. 51].

Мета статті полягає в представленні змісту моделі формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців.

Виклад основного матеріалу. У створенні моделі формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців ми будемо дотримуватися принципу представлення інформації про означений процес на рівні концептуального, змістово-процесуального й діагностико-результативного блоків.

У **концептуальному блоці** визначаємо мету моделювання – формування мовної свідомості майбутніх державних службовців; методологічні підходи – як наукову основу дослідження та принципи організації означеного в меті процесу.

Методологічними підходами щодо формування мовної свідомості майбутніх державних службовців визначаємо аксіологічний, когнітивно-комунікативний, особистісно-орієнтований, культурологічний і діяльнісний.

Аксіологічний підхід орієнтує на усвідомлення мови як цінності, що формує культурну й національну ідентичність; передбачає розвиток мотивації до використання державної мови як вираження професійної етики та громадянської позиції. Науковці Л. Коваленко та С. Жарая засвідчують, що ціннісне ставлення до державної мови керівних кадрів (державних службовців) покликане сприяти підвищенню мовної стійкості громадян [4, с. 92].

Аксіологічний підхід досить логічно перегукується з **культурологічним**, спрямованим на усвідомлення особистістю ролі мови як елемента *носія культури*, засобу репрезентації українських державницьких цінностей. На рівні культурології вбачаємо цінність акцентів на *інтеркультурній комунікації*, що набуває важливості в умовах багатоетнічного суспільства. Ірина Фаріон наголошує на цінності норм української мови – як важеля її автентичності, зауважуючи при цьому, що тоталітарний режим, коли не вдається знищити мову нескореного народу, створює реформи, які спаплюжують її природні норми, уподібнюючи до панівної великодержавної, що й відбувалося впродовж усієї історії української мови [9]. Варто погодитися з В. Кузнецовим, який поєднує когнітивний і комунікативний

підходи в **когнітивно-комунікативний**, що представляє осмислення мовних структур, їх аналіз і критичне ставлення як основу комунікативної готовності фахівця до професійної діяльності. З точки зору когнітивно-комунікативного підходу відбувається аналіз мови як головного засобу спілкування, а її вивчення впливає на якість отримання, зберігання, оброблення, перероблення й використання знань, які людина отримала за допомогою мови [5, с. 147]. Автор означає основні причини виникнення цього підходу: переміщення в центр граматики синтаксису та синтаксичних відношень; визнання творчого характеру мови; визначення семантичного компонента як невід'ємного складника мови; появу ідей про пізнавальний характер мови; розроблення проблем штучного інтелекту [5]. Важливим для формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців видається **особистісно орієнтований підхід**, що підкреслює індивідуальні особливості мовного розвитку: стиль мислення, попередній мовний досвід, самооцінку; сприяє розвитку професійної рефлексії через аналіз власної мовної поведінки в діловому середовищі. У межах означеного підходу О. Глазова розглядає мовну особистість як *homo loquens* і її внутрішні комунікативні стратегії, що дає змогу враховувати особистісні й психологічні чинники мовної поведінки [1]. На думку О. Лавриненко, у моделі мовної особистості однаковою мірою представлено лінгвістичний, психологічний і біологічний складники, елементи яких виражаються в трьох різних компонентах мовної особистості: когнітивному, мотиваційному й емоційному [6]. У межах **діяльнісного підходу** мовна свідомість державного службовця орієнтує його на активну мовну практику через участь у публічних заходах, дебатах, прес-конференціях; реалізується через занурення в мовні ситуації, типові для держслужби. Науковий дискурс широко представляє практику формування й розвитку мовних компетенцій на різних рівнях та з огляду на різні комунікативні ситуації, що загалом відображуються у своєрідній комунікативній поведінці особистості. Яскравим прикладом діяльнісного підходу до розвитку мовної свідомості державного службовця маємо визнати досвід Н. Єльнікової та А. Стецюк, які представляють практику впровадження інтер-

активних технологій (квести, рольові ігри) під час підготовки курсантів правозахисних органів [3].

У межах методології дослідження маємо означити принципи формування мовної свідомості державних службовців, а саме:

- принцип державності, який визнає українську мову як державну, що є основою комунікації у сфері управління, а отже, зобов'язує державного службовця володіти нею на належному рівні для виконання своїх професійних обов'язків;

- принцип правової легітимності, що ґрунтується на законах України, які регламентують та унормовують функціонування української мови в суспільному просторі, і формує правосвідомість мовного вибору й мовної поведінки посадовця;

- принцип комунікативної доцільності, що орієнтує на доречність вибору мовленнєвих форм і засобів у різних управлінських ситуаціях, а також забезпечує ефективну взаємодію з громадянами;

- принцип мовленнєвої культури, який визначає важливість етики спілкування, дотримання норм літературної мови, уникнення суржику, а отже, передбачає постійне вдосконалення культури мовлення;

- принцип особистої відповідальності, що передбачає усвідомлення рівня якості власного мовлення у вирішенні професійних завдань і рефлексію й самоконтроль власного мовлення;

- принцип міжкультурної толерантності, який визначає цінність культурного різноманіття суспільства, що, своєю чергою, сприяє толерантності в мовній взаємодії полімовних спільнот або локальних територій;

- принцип системного мовленнєвого вдосконалення, що відбивається в планованих заходах з підвищення мовної компетентності – через диверсифіковані способи підвищення кваліфікації та самоосвіти.

Змістово-процесуальний блок моделі формування мовної свідомості майбутніх державних службовців відбивав реалізацію експерименту, зокрема через деталізацію *змісту навчання*. Так, *оновлено зміст навчальних дисциплін*: «Українська мова за професійним спрямуванням» – унесено навчальний контент про мовні стратегії публічної комунікації; «Теорія і практика правозастосування» – доповнено

темами механізми забезпечення норми Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»; «Соціологія» – доповнено темою «Регіональні особливості мовної картини України»; «Стратегічне управління» – доповнено темою «Стратегія розвитку і популяризації державної мови у Південно-Східних регіонах України»; «Комунікативне управління» – доповнено темою «Особливості організації публічної комунікації влади і суспільства у медійному просторі та соціальних мережах».

У межах практик оновлено зміст взаємодії з базами практик, зокрема в площині аналітичної діяльності студентів щодо моніторингу використання української мови в публічному просторі громадських місць; створення бази мінітренінгів з української мови для персоналу різних бізнесів; створення ідей щодо облаштування рекреаційних зон для дитячих майданчиків україномовним контентом тощо.

Заплановано роботу студентів у межах громадських об'єднань з метою волонтерської допомоги для внутрішньо переміщених осіб з огляду на їхню інтеграцію в україномовний соціальний простір м. Дніпра.

У межах змістово-процесуального блоку означено основні методи навчальної взаємодії суб'єктів експерименту, що мали стати ефективними для формування мовної свідомості майбутніх державних службовців.

Когнітивно-аналітичні методи: аналіз мовних ситуацій (кейси, інциденти): розгляд реальних прикладів службового мовлення; мовно-правовий аналіз документів: інструкцій, постанов, наказів; мовні аудити: оцінювання якості публічної комунікації органів влади.

Інтерактивні методи: дебати й публічні обговорення: розвивають мовленнєву активність, аргументацію, етичну риторику; рольові ігри: моделювання ситуацій держслужби – звернення громадян, доповіді, консультації; метод проєктів: підготовка комунікативних стратегій для органів влади (зокрема інформаційних кампаній).

Методи саморефлексії: мовні щоденники: студенти фіксують мовні труднощі й шляхи їх подолання; портфоліо комунікативних досягнень: збирання текстів, публічних виступів, зразків мовлення.

Методи співпраці: кооперативне навчання: підготовка презентацій і повідомлень у малих

групах; мовні майстерні: обговорення спільних текстів, редагування ділових листів, рішень тощо.

Потребували змістового оновлення й форми організації навчання: аудиторні (практичні заняття з мовної комунікації (на основі модулів: «Комунікативна стратегія в держслужбі», «Мовна політика України», «Риторика публічного управління»); семінари-обговорення мовної етики, норм законодавства про мову, соціолінгвістичних аспектів; інтердисциплінарні лекції з участю юристів, психологів, журналістів), так і позааудиторні (мовні тренінги на базі ЦНАПів, місцевих адміністрацій; онлайн-курси/вебінари з ділової української мови; мовні квести та практичні ігри у Moodle, Google Forms тощо).

Діагностико-результативний блок передбачав контроль, самоаналіз, корекцію недоліків у розвитку досліджуваного утворення; діагностику кінцевого рівня сформованості мовної свідомості майбутніх державних службовців. Діагностику розглядали як засіб

включення студентів у корекційну роботу над собою з огляду на усвідомлення важливості сформованого утворення для практичної діяльності державного службовця та публічної особи.

Висновки. Отже, теоретичне обґрунтування моделі формування мовної свідомості майбутніх держслужбовців у процесі фахової підготовки, представлене на рівні концептуального, змістово-процесуального й діагностико-результативного блоків, дає можливість усвідомити план і зміст реалізації наукового експерименту з вирішення проблеми формування мовної свідомості майбутніх державних службовців.

Перспективою подальших досліджень визначаємо реалізацію й оцінювання ефективності запропонованої моделі формування мовної свідомості майбутніх державних службовців. Важливим аспектом наступних наукових розвідок видається аналіз ефективності елементів моделі для професійного самовдосконалення працюючих державних службовців у межах підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глазова О. Мовна особистість як homo loquens – людина, яка творить і сприймає висловлювання. *Методичні діалоги*. 2014. № 1–2. С. 23–29. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9052>.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Сльнікова Н.І., Стецюк А.І. Іншомовна лексика в мовленні курсантів-правоохоронців. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених, курсантів та студентів* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 червня 2024). Харків : ХНУВС, 2024. С. 637–640.
4. Коваленко Л., Жарая С. Мовна стійкість державних службовців і посадових осіб як ключова риса громадянина українського суспільства. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування»*. 2023. № 4. С. 90–95. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/eco-pa/article/view/89/85>.
5. Кузнецов В.І. Когнітивно-комунікативна модель мовної компетентності курсантів та студентів вищих навчальних закладів. *Мова і право* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Дніпро, 6 листопада 2019 р.). Дніпро : ДДУВС, 2019. С. 146–148.
6. Лавриненко О.Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості. URL: <http://vuzlib.com/content/view/851/94>.
7. Міжкультурна комунікація: теорія і соціальна практика : методичні рекомендації до курсу. Київ : КНУ імені Т.Г. Шевченка, 2019. URL: <https://dphs.univ.kiev.ua/files/mkk2019.pdf>.
8. Томашевська М.О. Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора філософії : 015 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2020. 283 с.
9. Фаріон І.Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей) : монографія. 3-тє вид., допов. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. 331 с.

REFERENCES:

1. Hlazova, O. (2014) *Movna osobystist yak homo loquens – lyudyna, yaka tvoryt' i spryymaye vyslovlyuvannya* [A linguistic personality as homo loquens – a person who creates and perceives utterances]. *Metodychni dialoghy – Methodical dialogues*, 1–2, 23–29. Retrieved from: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9052> [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid. 374 p. [in Ukrainian].
3. Yelnikova, N.I. & Stetsyuk, A.I. (2024). Inshomovna leksyka v movlenni kursantiv-pravookhorontsiv [Foreign vocabulary in the speech of law enforcement cadets]. Aktual'ni problemy suchasnoyi nauky v doslidzhennyakh molodykh uchenykh, kursantiv ta studentiv. Vseukrayins'ka naukovo-praktychna konferentsiya – Current problems of modern science in the research of young scientists, cadets and students All-Ukrainian scientific and practical conference (P. 637–640). Kharkiv: KhNUVS [in Ukrainian].
4. Kovalenko, L. & Zharaya, S. (2023). Movna stiykist derzhavnykh sluzhbovtiv i posadovykh osib yak klyuchova rysa hromadyanyna ukrayins'koho suspil'stva [Linguistic stability of civil servants and officials as a key feature of a citizen of Ukrainian society]. *Naukovyy visnyk Vinnyts'koyi akademiyi bezperervnoyi osvity. Seriya "Ekolohiya. Publichne upravlinnya ta administruvannya" – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Ecology. Public Management and Administration"*, 4, 90–95. Retrieved from: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/eco-pa/article/view/89/85> [in Ukrainian].
5. Kuznetsov, V.I. (2019). Kohnityvno-komunikatyvna model' movnoyi kompetentnosti kursantiv ta studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv [Cognitive-communicative model of language competence of cadets and students of higher educational institutions]. *Mova i pravo: materialy Vseukr. nauk.-prakt. Seminaru – Language and law: materials of the All-Ukrainian scientific-practical seminar*, (P. 146–148). Dnipro: DDUVS [in Ukrainian].
6. Lavrynenko, O.L. Konstruyuvannya kontseptual'noyi modeli movnoyi osobystosti [Constructing a conceptual model of linguistic personality]. Retrieved from: <http://vuzlib.com/content/view/851/94> [in Ukrainian].
7. Metodychni rekomendatsiyi do kursu "Mizhkul'turna komunikatsiya: teoriya i sotsial'na praktyka" (2019). [Methodological recommendations for the course "Intercultural Communication: Theory and Social Practice"]. Kyiv, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Retrieved from: <https://dphs.univ.kiev.ua/files/mkk2019.pdf> [in Ukrainian].
8. Tomashevs'ka, M.O. (2020). Pidhotovka maybutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin do profesinyoi vzayemodiyi zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Preparing future teachers of pedagogical disciplines for professional interaction using interactive technologies] *Candidate's thesis*. Mukachevo State University. Mukachevo [in Ukrainian].
9. Farion, I.D. (2013). *Movna norma: znyshchennya, poshuk, vidnova (kul'tura movlennya publichnykh lyudey) [Language norm: destruction, search, restoration (speech culture of public figures)]*. Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 03.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.11>**Любов КІБЕНКО**

старша викладачка кафедри європейських мов,

Державний біотехнологічний університет

kibenkolubov57@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9183-7823

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні, аналізі формування інтерактивної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні комплексу взаємодоповнюючих наукових підходів: компетентнісного й системного. Їх сукупність дала змогу здійснити глибоке та багатоаспектне опрацювання матеріалу. **Наукова новизна** полягає в комплексному теоретичному обґрунтуванні й емпіричному підтвердженні механізмів розвитку інтерактивної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах багатоформатного навчання іноземних мов. Поглиблено розуміння ролі викладача як фасилітатора й організатора комунікативного середовища, а також уточнено функціонал цифрових інструментів у контексті стимулювання інтерактивної взаємодії. **Висновки.** Наявність сформованої інтерактивної компетентності сприяє не лише глибшому й ефективнішому опануванню іноземної мови, а і є фундаментальною передумовою для успішної професійної та соціальної реалізації здобувачів вищої освіти в умовах глобалізованого й інформаційно-насиченого суспільства. Ця інтегральна якість особистості, що виявляється в здатності до міжособистісної комунікації й активної міжсуб'єктної взаємодії, забезпечує ефективне спільне конструювання сенсу, розвиток критичного мислення, навичок проблемно-орієнтованого навчання й адаптації до динамічних умов. Виявлено, що ключова роль у цьому процесі належить викладачеві, який є не лише носієм знань, а й фасилітатором, організатором освітнього середовища, наставником і консультантом, що застосовує широкий спектр інтерактивних методів (рольові ігри, дискусії, проєктна робота, кейс-стаді) й ефективно інтегрує цифрові технології. Незважаючи на наявні виклики, такі як обмеженість часу та чисельність груп, цілеспрямована робота над розвитком інтерактивної компетентності є важливою для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного індивідуального розвитку й ефективної комунікації в багатомовному середовищі.

Ключові слова: іноземна мова, методологія, викладання, компетентність, інтерактивна компетентність, цифровізація.

Liubov KIBENKO

Senior Teacher at the Department of European Languages,

State Biotechnological University

kibenkolubov57@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9183-7823

FORMATION OF INTERACTIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyse the formation of interactive competence of higher education students in the process of learning a foreign language. The research **methodology** is based on a combination of a set of complementary scientific approaches: competence-based and systemic. Their combination allowed for a deep and multidimensional study of the material. **The scientific novelty** lies in the comprehensive theoretical substantiation and empirical confirmation of the mechanisms for the development of interactive competence of higher education students in the context of multiformat foreign language teaching. The understanding of the role of the teacher as a facilitator and organiser of the communicative environment is deepened, and the functionality of digital tools in the context of stimulating interactive interaction is clarified. **Conclusions.** The presence of the formed interactive competence contributes not only to a deeper and more effective mastery of a foreign language, but is also a fundamental prerequisite for the successful professional and social realisation of higher education students in a globalised and information-

© Л. Кібенко, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

saturated society. This integral quality of a personality, which is manifested in the ability to interpersonal communication and active intersubjective interaction, ensures effective joint construction of meaning, development of critical thinking, problem-based learning skills and adaptation to dynamic conditions. It has been found that the key role in this process belongs to the teacher, who acts not only as a carrier of knowledge, but also as a facilitator, organiser of the educational environment, mentor and consultant, using a wide range of interactive methods (role-playing games, discussions, project work, case studies) and effectively integrating digital technologies. Despite existing challenges such as time constraints and group size, targeted work on developing interactive competence is important for training competitive professionals capable of continuous individual development and effective communication in a multilingual environment.

Key words: foreign language, methodology, teaching, competence, interactive competence, digitalisation.

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового співтовариства, що супроводжується орієнтацією на загальноєвропейські гуманістичні традиції, підтримкою національних цінностей та активним долученням до полікультурних освітніх, економічних і мовних програм і проєктів, сприяє трансформації суспільства від технічно-індустріальної до інформаційно-культурної стадії розвитку [6]. У цьому контексті одним із ключових завдань функціонування держави в Україні визначено забезпечення ефективної взаємодії як на рівні міжособистісного спілкування, так і в межах міждержавного співробітництва.

Реалії сьогодення вимагають від майбутніх фахівців не лише глибоких компетентностей у предметних галузях, а й умінь застосовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях, а також володіння навичками критичного мислення й адаптації. З огляду на це, перед закладами освіти постає нагальне завдання переглянути акценти в освітньому процесі, оновити методи та підходи до викладання різних дисциплін, щоб істотно підвищити якість підготовки здобувачів до їхньої майбутньої професійної діяльності. Так, зокрема, у процесі викладання іноземної мови важливим є набуття інтерактивної компетентності, особливо в умовах сьогодення, що характеризуються поширенням змішаного й дистанційного формату навчання в Україні. Ця трансформація освітнього простору вимагає від здобувачів вищої освіти не лише володіння мовними навичками, а й здатності до ефективної взаємодії в умовах, опосередкованих цифровими технологіями. Це означає, що здобувачі мають бути готовими не тільки розуміти та відтворювати мову, а й активно брати участь у діалогах, дискусіях, групових проєктах, спільному розв'язанні проблем, використовуючи при цьому різноманітні онлайн-платформи й інструменти. Викладачі, у свою чергу, повинні адаптувати свої методичні підходи, щоб

створювати віртуальні середовища, які стимулюють цю взаємодію та сприяють розвитку повноцінної інтерактивної комунікації.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Питання використання інтерактивних методів в освітньому процесі перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких – В. Базильова, О. Пометун, Н. Бібік, В. Бобрицька, О. Пехота, Т. Семенюк, Д. Бирн (D. Byrne), Л. Ілола (L. Ilola), Ф. Кліпел (F. Klippel) та інші.

Термін «інтерактивна компетентність» активно використовується в дослідженнях як українських, так і зарубіжних авторів, зокрема варто відмітити І. Дичківську, Н. Зінчукову, В. Льченко, О. Пометун та інших.

Мета статті – теоретичне обґрунтування, аналіз формування інтерактивної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови.

З огляду на зазначену мету статті, постають такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності «інтерактивної компетентності» в контексті вивчення іноземної мови.

2. Виявити й систематизувати основні компоненти інтерактивної компетентності в здобувачів вищої освіти.

3. Визначити роль, важливість і чинники формування інтерактивної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження інтерактивної компетентності на заняттях з іноземної мови є актуальним, особливо в середовищі, опосередкованому синхронними технологічними платформами, такими як Zoom, Google Meet і Microsoft Teams. Це зумовлено нагальною потребою в розробленні, осмисленні й поглибленні нових викладацьких компетентностей. До них належать, зокрема, уміння «викладати через екран, залучати здобувачів за допомогою двовимірних медіа, сприяти взаємодії в цифрових кла-

сах, урахувати емоційні потреби здобувачів освіти та передавати присутність викладача під час вирішення віддалених технічних проблем» [7].

При описі інтерактивної компетентності під час викладання іноземної мови принципово важливим є розгляд її компонентів. Автори дослідження [6] відзначають, що першим елементом є ідентичність учасників взаємодії, що проявляється через їхню присутність та активну участь. По-друге, ключовим є мовний ресурс, який використовується сторонами, включаючи його піделементи: реєстр, вимову, словниковий запас, граматику та здатність конструювати значення. По-третє, необхідно враховувати інтерактивні ресурси комунікації, такі як мовленнєві акти, репліки, поправки й межі взаємодії щодо учасників. Комунікація в класі відбувається як свідомо, шляхом рефлексії та практики соціокультурних аспектів спілкування, так й інтуїтивно через використання певних засобів.

Концептуалізація інтерактивної компетентності в освітньому середовищі, спрямована на формування такого комунікативного простору, де спільне конструювання сенсу відбувається через активну участь усіх учасників [4]. Це полегшується завдяки ефективному використанню мовленнєвих актів, що дають змогу повторення, уточнення й постановки запитань. Тобто йдеться не просто про обмін інформацією, а про створення динамічної взаємодії, де кожен має можливість долучатися до формування спільного розуміння, перепитувати для з'ясування, уточнювати власні думки й підтверджувати отриману інформацію. Цей процес є циклічним і забезпечує глибше засвоєння матеріалу та розвиток критичного мислення через активний діалог [3].

Проаналізуємо дефініції «інтерактивна компетентність» та «інтерактивне навчання».

Інтерактивна компетентність – це інтегральна професійна якість особистості, що проявляється в її здатності до міжособистісної комунікації [1]. Вона передбачає готовність фахівця активізувати діяльність у межах міжсуб'єктної взаємодії, а також визначає його спроможність до безперервного індивідуального розвитку. Науково-практичним підґрунтям цієї компетентності є сукупність знань, умінь і досвіду тактовного й рівноправного спілку-

вання, що реалізується в спеціально створених комфортних і творчих умовах взаємодії.

У дослідженні [6] науковці трактують поняття «інтерактивне навчання» як освітній процес, що базується на спілкуванні та взаємодії. Це навчання реалізується через застосування відповідних технологій, методів та організаційних форм.

Розширюючи цю дефініцію, можна зазначити, що інтерактивне навчання, на відміну від пасивного сприйняття інформації, активно залучає здобувачів освіти до співтворчості й діалогу. Воно передбачає не лише обмін інформацією, а й обмін досвідом, ідеями, взаємну стимуляцію та рефлексію. Це сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, розвитку критичного мислення, навичок співпраці й прийняття рішень. Таким чином, інтерактивне навчання є ключовим компонентом сучасної педагогічної парадигми, орієнтованої на розвиток компетентностей та активну позицію особистості в освітньому процесі.

Американські вчені [5] вважають інтерактивні стилі викладання пріоритетними для ефективної взаємодії. Вони виокремлюють п'ять таких стилів:

1. Педагог-орієнтований стиль: фокус на ролі викладача в процесі навчання.
2. Змістовно-орієнтований стиль: акцент на навчальному матеріалі.
3. Здобувач-орієнтований стиль: зосередження на потребах та активності студента.
4. Стиль взаємодії «педагог-здобувач»: підкреслення двосторонньої комунікації між педагогом і здобувачем.
5. Стиль, орієнтований на зміст і здобувача: поєднання уваги до навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних особливостей студента.

Науковиця Г. Подосиннікова [3] визначає інтерактивне навчання як «спеціальну форму організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, за якої здобувачі у складі малих груп (4–8 осіб) вирішують спільне навчальне, комунікативно та/або особистісно орієнтоване завдання. При цьому вони перебувають в активній взаємодії та позитивній взаємозалежності, працюючи в умовах взаємної підтримки». Ця дефініція підкреслює кооперативний характер іноземної мовної освіти.

У свою чергу, І. Новак [2] розглядає інтерактивне навчання як «опанування певного досвіду використання іноземної мови в процесі, що характеризується високим рівнем активності, значною тривалістю навчальної діяльності, самостійною творчою роботою здобувачів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, а також постійною взаємодією групи та викладача». Це визначення акцентує на інтенсивності, залученості й емоційному компоненті в процесі вивчення іноземної мови.

Ці визначення є особливо цінними для дослідження, оскільки вони не лише розкривають сутність інтерактивного навчання, а й підкреслюють його роль у формуванні практичних комунікативних навичок в умовах вивчення іноземної мови.

З метою аналізу та збирання інформації щодо досвіду й поглядів викладачів на формування інтерактивної компетентності в здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови авторка провела дослідження, у якому взяли участь 18 респондентів, віком 30–66 років, із середнім педагогічним стажем 26 років. Опитування проводили під час IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти» в червні 2025 року.

На перше запитання «Які форми навчання Ви використовуєте у своїй практиці» відповіді респондентів розподілились таким чином:

- очну (традиційну) – 10%;
- дистанційну (повністю онлайн) – 5% ;
- змішану (комбінація очної та дистанційної) – 85%.

Аналіз відповідей на запитання «Наскільки важливою Ви вважаєте інтерактивну компетентність для успішного вивчення іноземної мови?» свідчить про таке:

- більшість викладачів (81%) вважають інтерактивну компетентність дуже важливою або важливою для успішного вивчення іноземної мови (44% + 37%). Це вказує на високе усвідомлення педагогами ролі активної взаємодії в процесі опанування мови;
- відносно невелика частка викладачів (15%) оцінює її як середньої важливості, що може свідчити про різні педагогічні підходи або про те, що інші аспекти вивчення мови

(наприклад, граматики, лексики) є для них пріоритетними;

- лише мінімальна кількість викладачів (4%) вважає її мало важливою, і жоден не обрав варіант «не важлива». Це підтверджує загальне визнання значущості інтерактивної компетентності в освітньому процесі.

Аналіз відповідей на запитання «Яку роль відіграє викладач у процесі формування інтерактивної компетентності здобувачів?» (де можна було обрати 2 варіанти) виявляє такі тенденції:

- панівна роль викладача як фасилітатора та наставника. Більшість респондентів вважає, що викладач відіграє ключову (фасилітатор, організатор середовища) або важливу (наставник, консультант) роль. Це свідчить про усвідомлення педагогами необхідності активної, спрямовуючої та підтримуючої позиції в процесі розвитку інтерактивних навичок студентів:

- 55% респондентів акцентують на ключовій ролі викладача як фасилітатора й організатора навчального середовища, що передбачає створення умов для активної взаємодії;
- 45% підкреслюють важливу роль викладача як наставника та консультанта, що вказує на його функцію підтримки й надання зворотного зв'язку;

- менша, але наявна роль контролера/оцінювача – 33% викладачів указали на допоміжну роль викладача як контролера й оцінювача. Хоча це важлива функція, вона розглядається як менш пріоритетна порівняно з ролями фасилітатора чи наставника в контексті формування інтерактивної компетентності. Це може свідчити про перехід від традиційної моделі «контролюючого» викладача до моделі «сприяючого» розвитку;

- невелика частка, лише 10%, вважає роль викладача незначною, і ще 10% вагалися з відповіддю. Це підтверджує загальне переконання викладачів у значущості їхньої власної участі у формуванні інтерактивних навичок здобувачів.

Відповідь на питання «Які чинники, на Вашу думку, найбільше перешкоджають ефективному формуванню інтерактивної компетентності здобувачів вищої освіти (оберіть до трьох)?» представлена у вигляді діаграми на рисунку 1.

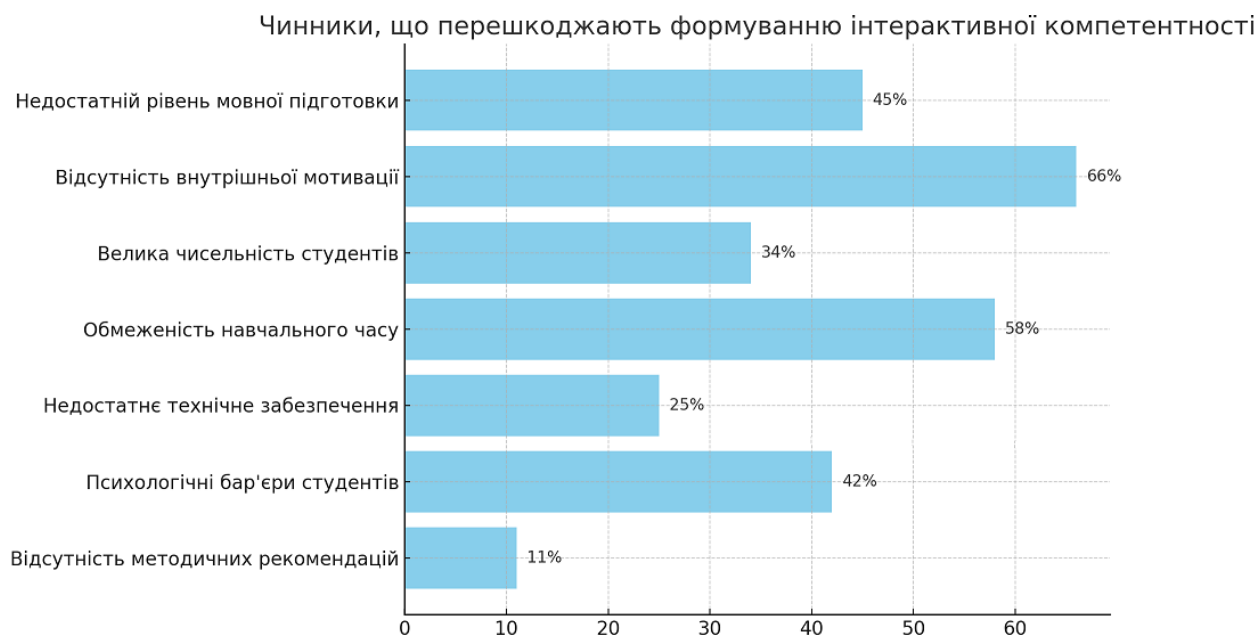


Рис. 1. Відповіді респондентів

Результати опитування демонструють, що викладачі іноземних мов переважно сприймають свою роль у формуванні інтерактивної компетентності як активну та провідну. Вони бачать себе не просто передавачами знань, а фасилітаторами, організаторами освітнього середовища, наставниками й консультантами, що сприяє розвитку комунікативних і взаємодійних навичок здобувачів. Функція контролю й оцінювання хоча і є, але не домінує.

Діаграма показує, що основні перешкоди у формуванні інтерактивної компетентності лежать у площині мотивації здобувачів та обмеженості навчального часу. Також значну роль відіграють базовий рівень мовної підготовки та психологічний стан здобувачів освіти в умовах сьогодення. Технічні й методичні аспекти хоча й наявні, але є менш вираженими бар'єрами. Це підкреслює, що для вирішення проблеми важливо зосередитися не лише на дидактичних прийомах, а й на створенні сприятливого психологічного клімату й оптимізації навчального плану.

Висновки. Виходячи з розглянутого вище, констатуємо, що наявність сформованої інтерактивної компетентності сприяє не лише глибшому й ефективнішому опануванню іноземної мови, а і є фундаментальною передумовою для успішної професійної та соціальної реалізації здобувачів вищої освіти в умовах глобалізованого й інформаційно-насиченого суспіль-

ства. Ця інтегральна якість особистості, що виявляється в здатності до міжособистісної комунікації й активної міжсуб'єктної взаємодії, забезпечує ефективне спільне конструювання сенсу, розвиток критичного мислення, навичок проблемно-орієнтованого навчання та адаптації до динамічних умов. Формування інтерактивної компетентності підвищує внутрішню мотивацію здобувачів, сприяє подоланню психологічних бар'єрів і створює комфортні й творчі умови для навчання. Виявлено, що ключова роль у цьому процесі належить викладачеві, який виступає не лише як носій знань, а і як фасилітатор, організатор освітнього середовища, наставник і консультант, що застосовує широкий спектр інтерактивних методів (рольові ігри, дискусії, проєктна робота, кейс-стаді) й ефективно інтегрує цифрові технології. Незважаючи на виклики, такі як обмеженість часу та чисельність груп, цілеспрямована робота над розвитком інтерактивної компетентності є важливою для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного індивідуального розвитку й ефективної комунікації в багатомовному середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні потенціалу штучного інтелекту, зокрема чат-ботів, віртуальних співрозмовників, як інструмента для розвитку інтерактивних навичок в іноземній мові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Морозова М.В. Проблема формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2022. № 56. С. 49–59.
2. Новак І.М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка: Теорія і методика професійної освіти*. 2021. № 1(32). С. 121–125.
3. Подосиннікова Г.І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: Теорія і практика*. 2012. № 3. С. 196–208.
4. Пометун О.І. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Escobar U., Walsh S. Classroom interactional competence in content and language integrated learning. *Applied linguistics perspectives on CLIL*. 2017. P. 183–200.
6. Kumar R., Lightner R. Games as an Interactive Classroom Technique : Perception of Corporate Trainers, College Instructors and Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 19. P. 53–63.
7. Van L. Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity. Longman. London and New York, 1996. 280 p.

REFERENCES:

1. Morozova, M.V. (2022). Problema formuvannya interaktyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [The problem of forming interactive competence of future foreign language teachers]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 56, 49–59 [in Ukrainian].
2. Novak, I.M. (2021). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika: Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*, 1(32), 121–125 [in Ukrainian].
3. Podosynnikova, H.I. (2012). Metodychna kharakterystyka interaktyvnoho navchannia inozemnykh mov [Methodological characteristics of interactive foreign language teaching]. *Pedahohichni protses: Teoriia i praktyka*, 3, 196–208 [in Ukrainian].
4. Pometun, O.I. (2008). Interaktyvni metody navchannia. Entsyklopediia osvity [Interactive teaching methods. Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 p. [in Ukrainian].
5. Escobar, U., Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. *Applied linguistics perspectives on CLIL*, 183–200 [in English].
6. Kumar, R., Lightner, R. (2007). Games as an Interactive Classroom Technique : Perception of Corporate Trainers, College Instructors and Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, 53–63 [in English].
7. Van, L. (1996). Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity. Longman. London and New York, 280 p. [in English].

Дата надходження статті: 18.07.2025

Дата прийняття статті: 26.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.922.3:37.018.3:351.74

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.12>

Лариса КИЄНКО-РОМАНЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри управління та адміністрування

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

krlesya@ukr.net

ORCID: 0000-0002-2191-3453

Наталія ПИЛЯВЕЦЬ

доктор філософії в психології,

доцент кафедри психології

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

27morozovznata@gmail.com

ORCID: 0009-0001-6292-1660

Тетяна КИЄНКО-РОМАНЮК

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня

спеціальності 053 «Психологія» кафедри психології

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

kiienko.romaniuk.tetiana.vabo@gmail.com

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ШКОЛЯРІВ, ПЕДАГОГІВ ТА КЕРІВНИКІВ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА В ПЕРІОД ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Анотація. *Мета статті* – розкрити роль розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу як стратегічного ресурсу публічного управління освітою в умовах воєнного стану та під час повоєнного відновлення, обґрунтувати його значення для збереження ментального здоров'я та забезпечення ефективності освітньої системи. **Методологія** дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує психологічні, педагогічні та управлінські концепції. Використано класичні та сучасні моделі емоційного інтелекту (М. Саловей, Д. Майер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, П. Петрідес) і напрацювання українських науковців (Е. Носенко, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Титаренко та ін.). Теоретичною основою є принципи системності, гуманізації освіти та практичної спрямованості, що дозволяють розглядати емоційний інтелект як інтегральний ресурс збереження ментального здоров'я та ефективного управління освітнім середовищем. **Наукова новизна** полягає в тому, що проблема розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу розглядається як ресурс публічного управління освітою в умовах воєнного стану та в період повоєнного відновлення. Акцент зроблено на психолого-педагогічних можливостях формування емоційного інтелекту молодших школярів засобами ігрових методик, а також на ролі педагогів та управлінців у створенні безпечного й підтримувального освітнього середовища. Підкреслено, що розвиток емоційного інтелекту сприяє збереженню ментального здоров'я учнів і дорослих, підвищенню ефективності управлінських рішень та стійкості освітньої системи. Обґрунтовується, що емоційний інтелект є важливим чинником гуманізації освіти, а також стратегічним ресурсом її відновлення й модернізації в післявоєнний період. **Висновки.** Емоційний інтелект у сучасних умовах є стратегічним ресурсом, що визначає ефективність публічного управління освітою, сприяє підвищенню стресостійкості освітнього середовища та формує підґрунтя для повоєнного відновлення суспільства.

Ключові слова: емоційний інтелект, психологія управління, публічне управління освітою, ментальне здоров'я, молодші школярі, ігрові методики, воєнний стан, повоєнне відновлення.

Larysa KYIENKO-ROMANIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Management and Administration
Public Higher Educational Establishment "Vinnitsa Academy of Continuing Education"
krlesya@ukr.net
ORCID: 0000-0002-2191-3453

Nataliia PYLIAVETS

PhD in Psychology,
Associate Professor at the Department of Psychology
Public Higher Educational Establishment "Vinnitsa Academy of Continuing Education"
27morozovznata@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-6292-1660

Tetiana KIENKO-ROMANIUK

Student of higher education of the second (master's) level
specialty 053 «Psychology» at the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnitsa Academy of Continuing Education"
kiienko.romaniuk.tetiana.vabo@gmail.com

**EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS, EDUCATORS,
AND EDUCATIONAL LEADERS AS A STRATEGIC RESOURCE FOR PUBLIC
GOVERNANCE OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MARTIAL LAW
AND POST-WAR RECOVERY**

Abstract. The purpose of the article is to reveal the role of the development of emotional intelligence of participants in the educational process as a strategic resource of public education management in conditions of martial law and during post-war reconstruction, to substantiate its importance for preserving mental health and ensuring the effectiveness of the educational system. The research **methodology** is based on an interdisciplinary approach that combines psychological, pedagogical and managerial concepts. Classical and modern models of emotional intelligence (M. Salovey, D. Mayer, D. Goleman, R. Bar-On, P. Petrides) and the work of Ukrainian scientists (E. Nosenko, L. Karamushka, S. Maksymenko, T. Tytarenko, etc.) are used. The theoretical basis is the principles of systematicity, humanization of education and practical orientation, which allow us to consider emotional intelligence as an integral resource for preserving mental health and effective management of the educational environment. **The scientific novelty** lies in the fact that the problem of developing the emotional intelligence of participants in the educational process is considered as a strategic resource of public education management in the conditions of martial law and the period of post-war recovery. The emphasis is placed on the psychological and pedagogical possibilities of forming the emotional intelligence of younger schoolchildren by means of game methods, as well as on the role of teachers and administrators in creating a safe and supportive educational environment. It is emphasized that the development of emotional intelligence contributes to the preservation of the mental health of students and adults, increasing the effectiveness of management decisions and the sustainability of the education system. It is substantiated that emotional intelligence is an important factor in the humanization of education, as well as a strategic resource for its restoration and modernization in the post-war period. **Conclusions.** Emotional intelligence in modern conditions is a strategic resource that determines the effectiveness of public education management, contributes to increasing the stress resistance of the educational environment and forms the basis for the post-war recovery of society.

Key words: emotional intelligence, organizational psychology, public education management, mental health, primary school children, play-based methods, martial law, post-war recovery.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, пов'язані з воєнним станом в Україні та необхідністю повоєнного відновлення, гостро актуалізують питання збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Освіта нині постає не лише як сфера передачі знань і соціалізації, а й як потужний ресурс психоло-

гічної підтримки та формування стійкості особистості. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту, який є фундаментом для ефективної комунікації, налагодження партнерських стосунків та подолання кризових ситуацій. Емоційний інтелект розглядається сучасною наукою як

інтегральна здатність людини усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших, керувати ними та використовувати їх у процесі прийняття рішень. Для молодших школярів він виступає необхідною умовою формування адаптивних соціальних навичок, умінь співпрацювати та підтримувати інших, що особливо важливо в період суспільних потрясінь. Використання ігрових методик у розвитку емоційного інтелекту дітей дозволяє зробити цей процес природним, безпечним і результативним. Водночас у сфері публічного управління освітою емоційний інтелект стає стратегічним ресурсом, що сприяє ефективному лідерству, формуванню атмосфери довіри та солідарності, гуманізації управлінських практик. Управлінці з високим рівнем емоційного інтелекту здатні зберігати психологічну рівновагу в кризових ситуаціях, ухвалювати виважені рішення та підтримувати професійне вигорання педагогів і психологів на мінімальному рівні. Тож актуальність дослідження зумовлена подвійною перспективою: з одного боку – потребою забезпечення розвитку емоційного інтелекту молодших школярів як передумови їхньої психологічної стійкості та соціальної адаптації, а з іншого – необхідністю інтеграції цього феномену в систему публічного управління освітою для підвищення ефективності управлінських стратегій та збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема емоційного інтелекту (ЕІ) активно розробляється в сучасній психології та педагогіці з кінця ХХ ст. Пітер Саловей, Джон Д. Майер та Д. Карузо (J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso) відомі своїм внеском у вивчення емоційного інтелекту особистості. В їхніх класичних працях ЕІ визначається як здатність до точного сприйняття, розуміння й регуляції емоцій у собі та в інших [11]. Цей підхід став основою для подальших моделей, серед яких на особливу увагу заслуговує змішана модель Д. Гоулмана (D. Goleman), яка трактує ЕІ як поєднання когнітивних та соціально-емоційних компетентностей, важливих для особистісної та професійної успішності [1; 9]. У свою чергу Р. Бар-Он (R. Bar-On) розглядає емоційний інтелект у контексті ширшої конструкції «емо-

ційно-соціального інтелекту», підкреслюючи його зв'язок із міжособистісною адаптацією, стресостійкістю і загальним психологічним благополуччям [7]. Подальші дослідження підтвердили важливу роль ЕІ для різних сфер життєдіяльності. М. Брекет, С. Риверс та П. Соловей (M.A. Brackett, S.E. Rivers, P. Salovey) наголошують, що емоційний інтелект сприяє не лише особистому розвитку, але й академічним досягненням та успіхам у професійній діяльності [8]. У галузі освіти особливий інтерес становлять праці П. Дженнінгс і М. Грінберга (P.A. Jennings & M.T. Greenberg), які довели, що соціально-емоційна компетентність педагогів прямо впливає на атмосферу в класі, якість навчання та психологічний клімат [10]. Дослідження Е. Оберле з колегами (E. Oberle, C. E. Domitrovich, D.C. Meyers, R.P. Weissberg) показали, що системний підхід до розвитку соціально-емоційних навичок у школах підвищує рівень ментального здоров'я учнів і знижує ризики дезадаптації [12].

Важливою є також проблема розвитку емоційного інтелекту в дитячому віці. Роботи Константіноса В. Петрідеса і Адріана Ф. Фернхема (K.V. Petrides, A.F. Furnham) окреслюють концепцію, яка дозволяє досліджувати особливості емоційної компетентності в дітей та підлітків [13]. Використання ігрових методик, арт-терапевтичних та інтерактивних підходів розглядається науковцями як ефективний спосіб розвитку ЕІ [14].

В українському науковому дискурсі проблематика емоційного інтелекту активно вивчається останні два десятиліття. Дослідження Е. Носенко та Н. Ковриги спрямовані на теоретичне обґрунтування, діагностику та методи розвитку ЕІ [4]. Л. Карамушка аналізує значення емоційної компетентності для управління освітніми організаціями, підкреслюючи її вплив на ефективність прийняття рішень і попередження конфліктів [2]. Праці С. Максименка та Т. Титаренко зосереджені на психологічній підтримці особистості в кризових умовах, де розвиток ЕІ виступає одним із чинників подолання деструктивних емоційних станів [6]. М. Савчин розглядає психологічні аспекти розвитку особистості в кризових ситуаціях, зокрема аналізує фактори та особливості психічного розвитку в періоди кризи, а також вивчає взаємозв'язок та взаємовплив кризових

умов на особистісний розвиток, використовуючи підходи вікової періодизації та соціальної ситуації розвитку [5]. Л. А. Києнко-Романюк розглядає недоліки та переваги підходів до визначення понять «критичне мислення» та «емоційний інтелект», аналізуючи їх сутність, особливості та зв'язок між ними в контексті освітньої практики. Авторка досліджує різні психолого-педагогічні підходи та погляди до розуміння критичного мислення, емоційного інтелекту, їх роль та значення в освітньому процесі, як ці два поняття взаємодіють, доповнюють одне одного та як їх спільне розуміння може покращити педагогічну діяльність [3].

Загалом, аналіз літератури засвідчує, що емоційний інтелект є не лише індивідуальною компетентністю, а й стратегічним ресурсом у контексті публічного управління освітою. Він впливає на психологічне благополуччя учасників освітнього процесу, сприяє створенню безпечного середовища та забезпечує стійкість освітніх інституцій в умовах соціальних криз, зокрема воєнного стану та періоду повоєнного відновлення.

Мета статті – розкрити роль розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу (молодших школярів, педагогів, управлінців) як стратегічного ресурсу публічного управління освітою в умовах воєнного стану та під час повоєнного відновлення, обґрунтувати його значення для збереження ментального здоров'я та забезпечення ефективності освітньої системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект (далі – ЕІ) у сучасній науці розглядається як комплексна здатність людини усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших, регулювати емоційні прояви та ефективно використовувати емоції для прийняття рішень і соціальної взаємодії [9; 11]. ЕІ включає кілька ключових компонентів: усвідомлення власних емоцій, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. В освітньому процесі емоційний інтелект виступає важливим чинником міжособистісної взаємодії. Педагог і учень, що володіють високим рівнем ЕІ, здатні ефективно комунікувати, формувати партнерські стосунки, розв'язувати конфлікти мирним шляхом та створювати атмосферу психологічної безпеки. Для дітей молодшого шкільного віку розвиток ЕІ є кри-

тично важливим, оскільки він закладає основу для адаптації до соціальних норм, навчальної діяльності та подолання стресових ситуацій. У сфері публічного управління освітою ЕІ набуває стратегічного значення. Він визначає ефективність комунікації, здатність керівника до прийняття виважених рішень, управління конфліктами та створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Керівники з високим рівнем емоційного інтелекту здатні підтримувати мотивацію працівників, зміцнювати згуртованість колективу та забезпечувати координацію дій у складних і кризових умовах. В освітньому менеджменті ЕІ виступає інструментом формування гуманізованого підходу до управління. Він сприяє тому, що рішення адміністрації враховують не лише організаційні, а й психологічні потреби педагогів і учнів. Це особливо важливо в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, коли від стабільності та психологічної підтримки освітнього середовища залежить ефективність навчання та стійкість колективу.

Рівень розвитку емоційного інтелекту безпосередньо корелює зі стресостійкістю, здатністю до адаптації та формуванням відчуття психологічної безпеки. Особи з високим ЕІ легше долають стресові ситуації, контролюють негативні емоції та підтримують емоційний баланс у взаємодії з іншими. У контексті освіти це означає, що розвиток ЕІ у педагогів, управлінців та здобувачів освіти сприяє формуванню стійкої психологічної середовищної системи, де знижується ризик емоційного вигорання, конфліктних ситуацій і травматизації. Особливо це важливо в умовах воєнного стану, коли освітні інституції стикаються з підвищеним рівнем стресових факторів, а також у період повоєнного відновлення, коли необхідно забезпечити психологічну підтримку всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, емоційний інтелект виступає ключовим фактором інтеграції психологічного та управлінського вимірів в освітньому процесі, формуючи передумови для ефективного публічного управління освітою та збереження ментального здоров'я учасників навчального середовища.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної регуляції, емпатії та соціальних навичок. У цей період дитина

активно опановує способи розпізнавання власних емоцій та емоцій оточення, формує базові соціальні компетентності та адаптаційні механізми для взаємодії в колективі. Особливу роль у розвитку емоційної сфери відіграє підтримка педагогів і батьків, які моделюють приклади конструктивного реагування на стресові та конфліктні ситуації. В умовах воєнного стану діти відчують підвищену тривожність, емоційну напругу, втрати та зміну соціального оточення, що створює додаткові психологічні виклики. Підвищений рівень стресу ускладнює процес навчання та соціальної адаптації, підкреслюючи необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту як інструменту психологічної підтримки та соціальної стійкості дітей. Ефективним засобом розвитку ЕІ у молодших школярів є використання ігрових методик та рольових вправ. Ігри дозволяють дітям відпрацьовувати навички розпізнавання емоцій, формування емпатії, конструктивної взаємодії та співпраці з однолітками. Рольові вправи допомагають переживати різні соціальні сценарії в безпечному середовищі, що сприяє підвищенню емоційної стійкості та готовності до взаємодії в колективі. Особливу ефективність мають арт-терапевтичні, театралізовані та інтерактивні ігрові методики. Вони дозволяють знижувати рівень емоційної напруги, сприяють самоусвідомленню емоційних станів, стимулюють творче самовираження та формують позитивний психологічний клімат у групі. Крім того, подібні методики підтримують розвиток комунікативних навичок та соціальної взаємодії дітей, що особливо важливо в умовах кризових соціальних змін. Розвинений емоційний інтелект дозволяє молодшим школярам ефективніше справлятися зі стресом, регулювати емоційні реакції та взаємодіяти з оточенням у складних соціальних ситуаціях. ЕІ сприяє формуванню позитивної самооцінки, підвищує здатність до самоконтролю та підтримки однолітків, зміцнює навички співпраці та колективної роботи. Розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку не лише покращує їх психологічне благополуччя, а й створює основу для успішної соціальної адаптації, навчальної діяльності та майбутньої інтеграції в суспільство, що особливо актуально в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Емоційний інтелект педагогів є ключовим чинником формування психологічно безпечного освітнього середовища. Високий рівень ЕІ дозволяє педагогам ефективно підтримувати дітей у кризових ситуаціях, забезпечувати емпатійне та уважне спілкування, а також знижувати ризики емоційного вигорання як у себе, так і у колег. Педагоги з розвиненим ЕІ здатні помічати тонкі зміни в емоційному стані учнів, реагувати на потреби кожної дитини та сприяти розвитку її соціально-емоційних навичок. Це особливо важливо для молодших школярів, які потребують стабільності, підтримки та моделювання конструктивних способів управління емоціями.

Емоційний інтелект у сфері публічного управління освітою визначає ефективність роботи керівників шкіл та інших освітніх установ. Управлінці з високим ЕІ здатні формувати командну згуртованість, створювати атмосферу довіри серед педагогів, а також налагоджувати партнерську взаємодію з батьками та громадою. ЕІ допомагає керівникам ухвалювати виважені рішення навіть в умовах невизначеності та кризових обставин, підтримувати мотивацію колективу, передбачати потенційні конфлікти і своєчасно їх врегульовувати. Такий підхід дозволяє поєднувати управлінські функції з психологічною підтримкою працівників, що підвищує ефективність роботи освітньої установи та зберігає стабільність навчання. Поєднання високого рівня емоційного інтелекту педагогів і управлінців створює умови для психологічної безпеки всіх учасників освітнього процесу. Це середовище базується на емпатії, конструктивній комунікації, взаємопідтримці та вмінні ефективно долати стресові ситуації.

Безпечне освітнє середовище є основою передумовою для збереження ментального здоров'я учнів, педагогів та управлінців, сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвитку адаптивних навичок і соціальної компетентності. Особливо актуально це в період воєнного стану та посткризового відновлення, коли психологічна стійкість та взаємна підтримка визначають ефективність навчання і здатність освітніх інституцій стабільно функціонувати.

Розвиток емоційного інтелекту на рівні освітніх програм та управлінських практик

виступає невід'ємною складовою частиною процесу гуманізації освіти. Сучасна система освіти покликана формувати не лише академічні знання, а й емоційно-соціальні компетентності здобувачів освіти та педагогів. Запровадження програм розвитку ЕІ сприяє формуванню культури взаємоповаги, емпатії та конструктивної взаємодії в навчальному середовищі. Для управлінців в освітній сфері це означає необхідність інтегрувати принципи розвитку емоційної компетентності у стратегії управління колективами, що забезпечує не лише ефективність освітнього процесу, а й психологічну безпеку всіх його учасників.

Воєнний стан суттєво підвищує рівень психологічного навантаження на школярів, педагогів та управлінців. Підвищена тривожність, зміна соціального оточення, втрата близьких і перебої в навчальному процесі створюють додаткові стресові фактори, які впливають на емоційний стан учасників освіти. У таких умовах розвиток ЕІ стає критично важливим інструментом психосоціальної підтримки та профілактики травматизації. Розвинений ЕІ дозволяє школярам краще справлятися зі стресом, педагогам – підтримувати учнів і колег, а керівникам – зберігати ефективність управлінських рішень і психологічну стабільність колективу. У період повоєнного відновлення емоційний інтелект виступає стратегічним ресурсом освітнього менеджменту. Розвинений ЕІ допомагає забезпечити стійкість освітніх інституцій, ефективну адаптацію нових реформ та інтеграцію освітніх практик до європейського освітнього простору. Підвищення рівня ЕІ педагогів і управлінців сприяє формуванню командної згуртованості, підтримці мотивації колективу та налагодженню партнерських відносин із громадами і батьками. Розвиток ЕІ є також довгостроковою інвестицією в людський капітал: він формує адаптивні, соціально відповідальні та психологічно стійкі особистості, здатні ефективно функціонувати в умовах невизначеності та складних соціальних змін. Таким чином, інтеграція ЕІ у стратегії публічного управління освітою визначає не лише поточну ефективність освітнього процесу, а й перспективи стійкого розвитку системи освіти в умовах посткризового відновлення.

Висновки. Емоційний інтелект дедалі більше усвідомлюється не лише як індивідуальна психологічна характеристика, а й як стратегічний ресурс розвитку освітнього середовища та публічного управління освітою. У воєнний та повоєнний періоди він виступає ключовим чинником збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу – від молодших школярів до управлінців освітньої сфери. Саме здатність до емоційної саморегуляції, емпатії, конструктивної взаємодії та соціальної відповідальності забезпечує основу для гуманізації освітнього простору, підтримки психологічної безпеки та ефективності освітніх і управлінських практик. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів засобами ігрових методик відкриває перспективи не лише для формування їх емоційної стійкості, а й для довготривалої інвестиції в людський капітал громади та держави. Водночас для управлінців сфери освіти емоційний інтелект є інструментом стратегічного лідерства, що дає змогу гармонізувати процеси прийняття рішень, налагоджувати комунікацію та створювати умови для стійкого функціонування освітніх інституцій навіть у кризових умовах. Синергія психологічних і управлінських підходів до розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу дозволяє говорити про новий рівень його інтеграції в систему публічного управління освітою. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої політики у сфері підтримки ментального здоров'я, підготовки педагогів і керівників освітніх установ до роботи з емоційними станами учнів, колег та батьківської спільноти.

Таким чином, емоційний інтелект у сучасних умовах постає не другорядною психологічною характеристикою, а стратегічним ресурсом, що визначає ефективність публічного управління освітою, сприяє підвищенню стресостійкості освітнього середовища та формує підґрунтя для повоєнного відновлення суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому вивченні механізмів розвитку емоційного інтелекту на різних рівнях освітнього процесу – від учнів молодшої школи до управлінців. Особливо актуальним є пошук ефективних психолого-педагогічних та управлінських інструментів, що сприятимуть

збереженню ментального здоров'я в умовах криз і повоєнного відновлення. Подальший науковий інтерес можна зосередити на інтеграції емоційного інтелекту в стратегії освіт-

ньої політики громади, публічного управління, педагогічної практики, а також на розроблення програм підвищення кваліфікації педагогів і управлінців у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ. Київ : Наш Формат, 2022. 512 с.
2. Карамушка Л.М., Снігур Ю.С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. Т. 55. Вип. 1. С. 23–30.
3. Кисенко-Романюк Л.А. Недоліки і переваги наявних психолого-педагогічних підходів до понять «критичне мислення» та «емоційний інтелект». *Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М.В. Гоголя*. 2005. Вип. 3. С. 40–44.
4. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
5. Савчин М.В. Психологія розвитку особистості у кризових умовах. *Психологічні науки: проблеми і досягнення*. 2020. Т. 16. № 2. С. 33–42.
6. Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності / ред. кол. : Т.М. Титаренко (гол. ред.) та ін. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. 154 с.
7. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
8. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5. P. 88–103.
9. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
10. Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, № 1. P. 491–525.
11. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.
12. Oberle E., Domitrovich C. E., Meyers D. C., Weissberg R. P. Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*. 2016. Vol. 46, № 3. P. 277–297.
13. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15, № 6. P. 425–448.
14. Pool L. D., Qualter P. Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22, № 3. P. 306–312.

REFERENCES:

1. Goleman, D. (2022). *Emotsiynyi intelekt. Chomu vin mozhe znaty bilshe, nizh IQ? [Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ]*. Kyiv: Nash Format. [in Ukrainian].
2. Karamushka, L. M., & Snigur, Y. S. (2020). *Kopinh-stratehii: sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennia dlia psykhologichnoho zdorovia osobystosti ta orhanizatsii. [Coping strategies: essence, approaches to classification, significance for the psychological health of the individual and the organization]. Aktualni problem psykhologii: Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia. Sotsialna psykhologhiia – Current problems of psychology: Organizational psychology. Economic psychology. Social psychology*, 55(1), 23–30 [in Ukrainian].
3. Tytarenko, T. M. (Ed.). (2018). *Psykhologichna dopomoha osobystosti v skladnykh obstavynakh zhyttediialnosti. [Psychological assistance to individuals in difficult life circumstances]*. Chernivtsi: CNU im. Yu. Fedkovycha [in Ukrainian].
4. Kienko-Romanyuk, L. A. (2005). *Nedoliky i perevahy naiavnykh psykhologo-pedahohichnykh pidkhodiv do poniat "krytychne myslennia" ta "emotsiynyi intelekt" [Disadvantages and advantages of existing psychological and pedagogical approaches to the concepts of "critical thinking" and "emotional intelligence"]*. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.V.Hoholia – Scientific notes of the Nizhyn State Pedagogical University named after M. V. Gogol*, 3, 40–44 [in Ukrainian].
5. Nosenko, E. L., & Kovryga, N. V. (2003). *Emotsiynyi intelekt: kontseptualizatsia fenomenu, osnovni funktsii: monohrafiia. [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph]*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Savchyn, M. V. (2020). Psykholohiia rozvytku osobystosti u kryzovykh umovakh. [Psychology of personality development in crisis situations]. *Psykhologichni nauky: problemy i dosiahnennia – Psychological sciences: problems and achievements*, 16(2), 33–42 [in Ukrainian].
7. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18, 13–25 [in English].
8. Brackett, M. A., & Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88–103 [in English].
9. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books [in English].
10. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525 [in English].
11. Mayer, J. D., & Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004) Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215 [in English].
12. Oberle, E., & Domitrovich, C. E., & Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297 [in English].
13. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448 [in English].
14. Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306–312 [in English].

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 01.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 364.622:364.334:331.53-057.36

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.13>**Ірина КОБЕЦЬ**

аспірантка кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ceo@iceainternational.com

ORCID: 0009-0009-3356-1107

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВЕТЕРАНІВ: СТАН І РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Анотація. Мета статті – опис сучасного стану психічного здоров'я ветеранів, їхньої реінтеграції й результатів аналізу рекомендацій міжнародних структур щодо професійної реабілітації ветеранів.

Методологія. Стаття висвітлює теоретико-методологічні засади різних підходів щодо встановлення взаємозв'язку між психічним здоров'ям ветеранів і можливостями їхнього працевлаштування як шляху реалізації проблеми їхньої реінтеграції в соціум.

Наукова новизна дослідження полягає в установленні головних перешкод реінтеграції ветеранів, серед яких, по-перше, проблеми зі здоров'ям; по-друге, нерозуміння проблем ветеранів з боку суспільства й роботодавців; по-третє, психологічні труднощі – майже половина ветеранів визнають, що психологічний стан заважає їм у пошуку чи втриманні роботи. Також наукова новизна дослідження пов'язана з презентацією результатів аналізу рекомендацій міжнародних структур щодо професійної реабілітації ветеранів, зокрема ООН, ВООЗ, МОП, ОЕСР, МОМ, Світового банку, ЄС і НАТО. Міжнародний досвід підтверджує, що завдяки цілеспрямованим програмам підтримки можна знизити безробіття серед ветеранів до загальнонаціонального рівня й забезпечити доступ до ментального здоров'я всіх, хто цього потребує. **Висновки.** Питання психічного здоров'я тісно пов'язане з темою працевлаштування. Також акцентується увага, що ветерани з вираженим нелікованим ПТСР або депресією значно складніше адаптуються до роботи. Ефективна реінтеграція ветеранів вимагає комплексного підходу, який поєднує медичні, психологічні, соціальні й економічні рішення. Сучасні міжнародні та вітчизняні програми, зосереджені на ветеранах, надають їм інструменти для самопомогі (психоосвіта, навички подолання травми), індивідуальний супровід (case-management) та усувають перешкоди для працевлаштування.

Ключові слова: ПТСР, психічне здоров'я, реінтеграція, ветерани, депресія, безробіття, працевлаштування, професійна реабілітація, травма, територіальні програми.

Iryna KOBETS

Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education,

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

ceo@iceainternational.com

ORCID: 0009-0009-3356-1107

MENTAL HEALTH AND EMPLOYMENT OF VETERANS: STATUS AND RECOMMENDATIONS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The purpose of the article is to describe the current state of veterans' mental health, their reintegration, and the results of the analysis of recommendations of international institutions on the professional rehabilitation of veterans.

Methodology. The article highlights the theoretical and methodological principles of various approaches to establishing the relationship between the mental health of veterans and their employment opportunities as a way to implement the problem of their reintegration into society. **The scientific novelty** of the study lies in identifying the main obstacles to the reintegration of veterans, including: first, health problems; second, lack of understanding of veterans' problems by society and employers; third, psychological difficulties – almost half of veterans admit that their psychological state prevents them from finding or keeping a job. The scientific novelty of this study is also associated with the presentation of the results of the analysis of recommendations of international institutions on the professional rehabilitation of veterans, in particular the UN, WHO, ILO, OECD, IOM, World Bank, EU and NATO. International experience confirms that targeted support programs can reduce unemployment among veterans to the national level and ensure access to mental health for all who need it. **Conclusions.** The issue of mental health is closely related to the topic of employment. It is also emphasized that veterans with severe untreated PTSD or depression have much more difficulty in adapting to work.

© І. Кобець, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Effective reintegration of veterans requires a comprehensive approach that combines medical, psychological, social and economic solutions. Modern international and domestic programs focused on veterans provide them with tools for self-help (psychoeducation, trauma-recovery skills), individual support (case-management) and eliminate obstacles to employment.

Key words: PTSD, mental health, reintegration, veterans, depression, unemployment, employment, vocational rehabilitation, trauma, territorial programs.

Постановка проблеми. Війна неминуче позначається на психологічному стані військових, а постконфліктні суспільства стикаються з хвилею психотравм [11]. В Україні стан психічного здоров'я ветеранів викликає серйозне занепокоєння. За оцінками МОЗ України, до 1,8 мільйона осіб серед військовослужбовців і ветеранів можуть потребувати психологічної підтримки [1]. Це попередня оцінка «на перспективу», яка відображає масштаб потенційної проблеми: фактично йдеться про те, що близько третини ($\approx 30\text{--}40\%$) усіх, хто пройшов через бойові дії, матимуть ті чи інші психологічні наслідки, якщо своєчасно не отримають психологічної допомоги. Статистика діагностованих випадків посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) також зростає. Міністерство охорони здоров'я зафіксувало різке збільшення кількості діагнозів ПТСР із 3,167 випадків у 2021 році до 12,494 у 2023 році. Отже, за два роки показник офіційно зареєстрованих випадків зріс майже в 4 рази. Водночас експерти застерігають, що ці цифри далеко не повні, адже не всіх військових обстежують, багато хто не звертається за допомогою, а дехто лікується неофіційно [3].

Інша тривожна статистика: згідно з оцінками ветеранів і військових психологів, 20–30% ветеранів з бойовим досвідом можуть мати стійкі психологічні проблеми (ПТСР, депресії тощо) без належного втручання [21]. Цей відсоток узгоджується з досвідом інших країн. Так, наприклад, після війни у В'єтнамі близько 15–25% американських ветеранів протягом життя мали ПТСР, а після конфліктів в Іраку й Афганістані, за різними дослідженнями, від 11% до 20% ветеранів стикнулися з симптомами ПТСР [22].

Варто зазначити, що питання психічного здоров'я тісно пов'язане з темою працевлаштування. Повномасштабна війна в Україні різко збільшила ветеранську спільноту, а питання їхнього працевлаштування набуло великої гостроти.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

За даними Українського ветеранського фонду, станом на кінець 2023 – початок 2024 року рівень безробіття серед ветеранів досяг майже 31%, що значно перевищує середній показник по країні [5]. Для порівняння, ще у 2023 році близько 28% ветеранів повідомляли про відсутність роботи, тобто за рік ситуація погіршилася. Ця тривожна тенденція частково пояснюється як економічними труднощами воєнного часу, так і бар'єрами, з якими зіштовхуються колишні військові на ринку праці. Наше опитування показує, що головними перешкодами ветерани називають такі: по-перше, проблеми зі здоров'ям (понад 63% опитаних відзначили погіршення фізичного стану після служби), по-друге, нерозуміння з боку суспільства й роботодавців (також близько 63% указали на стереотипи і брак підтримки), по-третє, психологічні труднощі – майже половина ветеранів (50,6%) визнає, що психологічний стан заважає їм у пошуку чи втриманні роботи. Це узгоджується з якісними дослідженнями: ветерани часто відзначають проблеми концентрації, підвищену тривожність чи труднощі в спілкуванні після повернення з війська, що ускладнює адаптацію на робочому місці [7].

Наявний стан реінтеграції колишніх військовослужбовців зумовлює потребу у вивченні досвіду інших країн щодо покращення психічного здоров'я і працевлаштування ветеранів. Дослідженням цього питання займалися такі науковці, як О.Т. Васильковський, І.І. Приходько, О.М. Бурляй, Л.І. Кравчук, І.О. Федоренко, О.Б. Сидоренко й інші. Проте вирішення цієї проблеми як на науковому рівні, так і на рівні її (проблеми) реалізації ще далеке від задоволення потреб військових і їхніх сімей.

З огляду на недостатність вирішення цієї проблеми й потребу в її вирішенні, **мета статті** – описати сучасний стан психічного здоров'я ветеранів і наявні проблеми їхньої реінтеграції, а також презентувати

результати аналізу рекомендацій міжнародних структур щодо професійної реабілітації ветеранів.

Виклад основного матеріалу. Ветерани з вираженим нелікованим ПТСР або депресією значно складніше адаптуються на роботі (існують дані, що ризик безробіття у ветеранів з депресією на 35% вищий, ніж у тих, хто не має таких розладів) [17].

Міжнародний досвід надає приклади, як країни відповідають на цю кризу. У США створена потужна мережа центрів психічного здоров'я ветеранів, а програми скринінгу ПТСР є обов'язковими при демобілізації. Як результат, значна частка американських ветеранів, отримавши лікування, успішно повертається до роботи. У Канаді та Британії діють спеціалізовані клініки оперативного стресу (OSI clinics) для військових, які забезпечують раннє втручання [14]. Ізраїль має багаторічний досвід допомоги солдатам із бойовою психотравмою, наприклад, після війни 2023 року їхнє Міністерство оборони повідомило, що 43% демобілізованих учасників бойових дій, які звернулися до реабілітаційних центрів, мають ПТСР. Ці люди залучені до спеціальних програм (групи підтримки, фармакотерапія, терапевтичні табори тощо). При цьому, завдяки культурі, що склалася, в Ізраїлі не стигматизується серед військових звернення за психологічною допомогою [23]. В Україні ж проблема стигми ще існує, хоча ситуація поволи змінюється. За 2023 рік значно більше військовослужбовців почали відкрито говорити про необхідність психічного відновлення. Зусиллями психологів і волонтерів у суспільстві формується розуміння ПТСР як нормальної реакції на ненормальні обставини війни.

На міжнародному рівні ситуація із зайнятістю ветеранів інша. У країнах з напрацьованою ветеранською політикою, як-от у США, рівень безробіття серед колишніх військових, навпаки, нижчий за середній щодо населення (станом за останні роки – близько 2,8% у США) [26]. Це свідчить про ефективність програм реінтеграції. Багато американських ветеранів отримують допомогу в працевлаштуванні ще до звільнення з війська, мають податкові стимули для роботодавців тощо. У європейських країнах, які мають досвід участі у воєнних місіях (наприклад, Велика Британія,

Німеччина, Франція), рівень зайнятості ветеранів також доволі високий, хоча там є свої проблеми, зокрема за параметром релевантності/нерелевантності роботи (часто ветерани працюють на посадах, що не відповідають їхнім кваліфікаціям) [24].

З огляду на ці соціально-психологічні виклики, варто звернутися до рекомендацій міжнародних структур щодо професійної реабілітації ветеранів. Результати тематичного аналізу цих рекомендацій засвідчили, що міжнародні організації: ООН (зокрема ПРООН), ВООЗ, МОП, ОЕСР та інші – напрацювали значний корпус порад, які можуть слугувати дорожньою картою для країн, що стикаються з масовою демобілізацією ветеранів. Ключові акценти таких рекомендацій полягають у таких важливих підходах і положеннях:

1. *Програмний підхід ООН (UNDP).* Автори програми розвитку ООН у звітах наголошують на комплексній реінтеграції на рівні громад. Згідно з аналізом ПРООН, потреби ветеранів (а також інших постраждалих груп – переселенців, колишніх комбатантів) найкраще задовольняти через територіальні програми, що охоплюють й економічний, і соціальний, і психологічний складники. Це означає, що в кожній громаді, де є значна кількість ветеранів, мають діяти місцеві центри/офіси підтримки, які знають ветеранів «на ім'я» й можуть адресно допомагати чи з працевлаштуванням, чи з лікуванням, чи з житлом [10].

UNDP підкреслює важливість залучення самих ветеранів і неурядових організацій (НУО) до розробки й виконання програм. Такий підхід підвищує довіру й ефективність [13].

ПРООН у 2022–2023 рр. реалізувала для України проєкт «Пошук рішень для реінтеграції ветеранів», де одним із результатів стали рекомендації щодо створення ветеранських просторів, навчання консультантів з питань кар'єри для військових, а також урахування гендерних аспектів (потреб жінок-ветеранок) [25]. Крім того, ООНівські агенції фокусуються на поєднанні короткострокових і довгострокових заходів: негайна допомога ветерану після повернення (ресоціалізація, перша психологічна допомога, допомога з документами) має плавно перейти в довгострокову підтримку розвитку (освіта, біз-

нес-можливості, здоров'я впродовж життя). Важливою є й трансформація суспільного сприйняття: UNDP, зокрема, рекомендує інформаційні кампанії та програми громадського діалогу, аби ветеранів сприймали як рушійну силу розвитку громад, а не як проблемну групу [8].

2. *Рекомендації ВООЗ*. Всесвітня організація охорони здоров'я зосереджується на аспектах здоров'я й працездатності ветеранів. ВООЗ застерігає: не нехтувати як фізичною, так і психічною реабілітацією в постконфліктний період. Один із глобальних меседжів ВООЗ «*Rehabilitation 2030*» – кампанія, яка закликає країни розбудовувати системи реабілітації, бо потреба в них зростає (зокрема через війни). Для ветеранів це означає розширення мережі центрів фізіотерапії, ерготерапії, протезування, а також інтеграцію послуг з підтримки психічного здоров'я [20]. Професійна реабілітація також трактується ВООЗ широко. Рекомендується модель, де медична допомога й повернення до роботи йдуть паралельно, а не послідовно. Наприклад, воїн, що втратив кінцівку, повинен мати змогу ще під час фізичної реабілітації отримувати професійні консультації. Це підвищує мотивацію й дає бачення майбутнього [2]. Також ВООЗ (спільно з ВООЗівським партнерством *mhGAP*) упроваджує програми на кшталт «*Problem Management Plus*» (PM+). Це короткі алгоритми психологічної допомоги для осіб із посттравматичним стресом, які можуть застосовувати навіть немедичні фахівці після відповідного навчання [19]. Такі інструменти рекомендовані для використання в громадах, особливо коли професійних психологів бракує. Ще однією ініціативою ВООЗ є «*Mental Health at Work*» [15]. У 2022 році затверджено глобальні керівні принципи щодо психічного здоров'я на робочому місці, які радять роботодавцям упроваджувати програми підтримки для працівників, що пережили травматичні події. Це безпосередньо стосується й ветеранів [28]. ВООЗ закликає компанії створювати політики з підтримки психічного здоров'я, навчати менеджерів основ травма-інформованого підходу, забезпечувати гнучкі умови праці для тих, хто цього потребує (скорочений день для проходження терапії). Нарешті, спільно з МОП розроблено рекомендації з повернення до

роботи після травми/хвороби, де підкреслюється важливість раннього залучення постраждалого до планування свого повернення, тобто ветеран не має «випадати» із соціуму на етапі лікування, а зберігати зв'язок із роботодавцем або кар'єрними консультантами [27].

3. *Підхід МОП (ILO)*. Міжнародна організація праці зосереджується на економічній реінтеграції та правах працівників [4]. Ще у 2009 році МОП видала ґрунтовні Настанови щодо соціально-економічної реінтеграції колишніх комбатантів, де зібрані найкращі практики з різних країн. Ключовий меседж цих настанов такий: успішна реінтеграція ветеранів сприяє довготривалому миру й розвитку, тому інвестиції в неї виправдані. МОП рекомендує державам створювати програми професійного навчання, центри зайнятості та розвитку підприємництва, спеціально орієнтовані на ветеранів, зокрема наголошується на оцінюванні *трансферних навичок* військових, тобто тих, які вони набули у війську та які цінні в цивільній економіці (лідерство, дисципліна, уміння працювати в команді, керувати технікою тощо). Кар'єрне консультування має допомогти перекласти військовий досвід «цивільною мовою» у їхнє резюме й підібрати відповідні ролі для ветерана. МОП також радить урахувати потреби особливих груп ветеранів, зокрема жінок (які можуть стикатися з подвійною дискримінацією як жінка і як військова) і ветеранів з інвалідністю. Для останніх рекомендується розвивати сфери зайнятості вдома (*remote work*), соціальне підприємництво, спеціальні квоти або субсидії для роботодавців. Ще один акцент, поставлений МОП, – сприяння підприємництву ветеранів. У багатьох післявоєнних країнах ветерани успішно започатковують мікробізнес (фермерство, ремесла, послуги безпеки тощо), якщо їм надати стартову підтримку. Тому МОП радить включати в програми реінтеграції компоненти фінансової грамотності, мікрокредитування, наставництва в бізнесі. Ці підходи вже впроваджуються в Україні [16]. У 2023 році за підтримки ЄС і МОП почали діяти проєкти мікрогрантів для ветеранів-підприємців. Нарешті, МОП звертає увагу на ринковий аналіз: перед запуском програм навчання варто вивчити ринок праці, щоб навчати

ветеранів професій, які справді затребувані. Наприклад, якщо регіон аграрний – доцільні курси з агробізнесу, якщо ІТ-сектор зростає – програми перекваліфікації в ІТ тощо.

4. Рекомендації ОЕСР. Організація економічного співробітництва та розвитку розглядає питання ветеранів у контексті соціальної політики й розвитку людського капіталу [12]. У матеріалах «Економічний огляд України 2025» ОЕСР окремо аналізує виклики реінтеграції ветеранів і надає конкретні поради [18]. По-перше, ОЕСР вітає створення в Україні цілісної системи через Мінветеранів і Координаційний штаб, проте застерігає від фрагментації відповідальності. Зауважується, що потрібна чітка координація між усіма міністерствами й партнерами. По-друге, рекомендується активніше використовувати цифрові інструменти: інтегрувати послуги для ветеранів у онлайн-платформи (як згадану «Дію»), що спростить доступ до підтримки. По-третє, ОЕСР наголошує на умовності соціальної допомоги. З часом допомогу варто прив'язувати до активних дій ветерана (пошук роботи, навчання), забезпечивши водночас адресний захист тих, хто не може працювати. По-четверте, пропонується впровадити механізм ваучерів на послуги для ветеранів (освітні, медичні, психологічні), що дасть людям більше вибору й стимулюватиме розвиток якісних сервісів на ринку. І, по-п'яте, дуже важливими вважаються заходи з протидії стигматизації ветеранів. ОЕСР радить активізувати загальнонаціональні інформаційні кампанії, підтримку проєктів, що демонструють успішних ветеранів у бізнесі, спорті, державній службі, а також привернути особливу увагу до інтеграції ветеранок і важкопоранених (щоб запобігти їхній маргіналізації) [18]. Ці рекомендації багато в чому збігаються з позиціями інших організацій, але вони підкріплені економічними розрахунками. ОЕСР аргументує, що повноцінна інтеграція ~0,5 млн нових ветеранів у економіку України – ключова умова довготривалого зростання й соціальної стабільності.

І нарешті, варто зазначити, що міжнародні структури не обмежуються порадами на папері. Багато з них утілюють проєкти безпосередньо. Так, наприклад Міжнародна організація з міграції (МОМ) у 2023 році провела

національне опитування ветеранів і на основі його результатів спільно з урядом запускає програми перекваліфікації для ветеранів та інформаційні кампанії [6]. Світовий банк і ЄС планують фінансувати створення центрів ветеранського розвитку в різних регіонах. НАТО допомагає з упровадженням систем психологічної реабілітації (в Україні з 2015 р. діє програма НАТО з реабілітації поранених військових, яка нині розширюється) [9]. Отже, міжнародна спільнота надає як експертну, так і ресурсну допомогу для професійної реабілітації ветеранів. Україні вкрай важливо скористатися цими можливостями. Координуючи найкращі світові практики з власним досвідом, в Україні ми можемо вибудувати ефективну систему, яка допоможе тисячам захисників і захисниць із гідністю, підтримкою й новими перспективами перейти від військової служби до мирного та продуктивного життя.

Висновки. Підсумком аналітичного дослідження стала статистика, яка засвідчила великі виклики: високий рівень безробіття серед українських ветеранів і значну поширеність психотравмивних наслідків. Водночас міжнародний досвід демонструє, що за наявності цілеспрямованих програм підтримки ці проблеми можуть бути пом'якшені. Зниження безробіття ветеранів до рівня загальнонаціонального (або й нижче) та забезпечення кожному, хто потребує, доступу до ментального здоров'я. Це досяжні цілі, про що засвідчують приклади інших країн. Україна нині перебуває на початку цього шляху й акумулює як власні дані, так і чужий досвід для подолання означених викликів.

Реінтеграція ветеранів – багатогранний виклик, що вимагає одночасно медичних, соціальних та економічних рішень. Сучасні підходи ставлять ветерана як суб'єкта в центр уваги, наділяють його інструментами для самопомогі (психоосвіта, навички подолання травми), забезпечують індивідуальний супровід (case-management) та усувають бар'єри на шляху до працевлаштування. В Україні, яка має один із найбільших у світі досвід сучасної війни, уже зараз генеруються власні інновації в цій сфері (ветеранські простори, цифрові сервіси, мережеві ініціативи самих ветеранів). Подальше посилення аналітичної підтримки (збір даних, наукові дослід-

ження ефективності інтервенцій) і врахування рекомендацій міжнародних структур сприятиме тому, що жертви, принесені українськими воїнами, не обернуться втраченим поколінням, навпаки, ветерани стануть мотором відновлення й розвитку суспільства, отримавши

заслужені можливості для реалізації в мирному житті.

Перспективою подальших досліджень є вивчення досвіду роботи вітчизняних організацій і чинних в Україні програм щодо працевлаштування ветеранів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко С. Поліпшення психологічного стану населення в умовах довготривалої війни. Центр економічних і соціальних досліджень, 2025. URL: <https://surli.lu/gwqlnz>.
2. Відкриття героїв реабілітації України: ключова роль соціальних працівників у воєнний час. Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй. 2023. URL: <https://surli.li/zcljfm>.
3. Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації : Уніфікований клінічний протокол первинної та спеціалізованої медичної допомоги / МОЗ України. УКПМД. 2024. URL: <https://surli.cc/xjarmd>.
4. Кривець Н.В. Міжнародна організація праці (МОП). Енциклопедія історії України / В.А. Смолій (гол. ред); НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 6. 790 с.: іл.. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Mizhnarodna_organizatsiya_pratsi.
5. Михайлова К. Рівень безробіття серед українських ветеранів зріс до 30,95% у 2024. *The page. новини*. 2024. URL: <https://surli.li/frfej>.
6. Міністерство національної єдності України. Міжнародна організація з міграції (МОМ) проводить загальнонаціональне опитування ветеранів, членів їхніх родин, членів родин загиблих ветеранів і ветеранських громадських організацій. *GOV.UA*. 2023. URL: <https://surli.li/wvkiwt>.
7. Міністерство у справах ветеранів України. Рівень безробіття серед ветеранів зростає: дослідження. 2024. URL: <https://surli.li/mrprki>.
8. Новий простір для ветеранів відкрився в Іванівці, Чернігівська область, за підтримки Німеччини та ПРООН. Україна. Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй. 2025. URL: <https://surli.cc/njkjkv>.
9. Про затвердження Річної національної програми співробітництва Україна – НАТО на 2015 рік : Указ Президента України від 23 квітня 2015 року № 238/2015 / Офіційне інтернет-представництво Президента України. URL: <https://surli.lu/qediin>.
10. Простір розташований у Центрі соціальних служб Вознесенської міської ради та надає підтримку ветеранам та їхнім сім'ям: Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй. 2025. URL: <https://surli.cc/qtruoc>.
11. Amsalem D., Haim-Nachum S., Lazarov A., Levi-Belz Y., Markowitz J. C., Bergman M., Rafaeli A. K., Brenner L. A., Nacasch N., Wainberg M. L., Lurie I., Mendlovic S., Neria Y. The effects of war-related experiences on mental health symptoms of individuals living in conflict zones: a longitudinal study. *Scientific reports*. 2025. № 15(1). P. 889. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-84410-3>.
12. Forichon K. "Considering human capital in a multi-dimensional analysis of fragility" OECD Development Co-operation Working Papers. Paris : OECD Publishing, 2020. № 80.
13. Guidance Note on Supporting Community-Based Reintegration of Former Members of Armed Forces and Groups. UNDP. EPC. FBA. 2024. URL: <https://surli.cc/yxdfqg>.
14. Mental and physical health. Assessment and treatment. OSI Clinics. Veterans Affairs Canada. URL: <https://surli.li/xjiidb>.
15. Mental Health at Work. World Health Organization (WHO). 2024. URL: <https://surli.li/wumjqu>.
16. MHP Standing Together (МХП «Попуч») (2023). URL: <https://surli.cc/pjasys>.
17. Mosalpuria K., Bailey E. V., Ko Hyunkyung Hansen E. J., Wilson F. A. Chronic Physical and Mental Health Conditions Associated With Employment Status in Veterans. *AJPM Focus*. 2024. № 3(4):100242. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.focus.2024.100242>.
18. OECD (2025). OECD Economic Surveys: Ukraine 2025, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/940cee85-en>.
19. Problem Management Plus (PM+): individual psychological help for adults impaired by distress in communities exposed to adversity (generic field-trial version 1.1). Geneva : World Health Organization, 2018. Licence : CC BY-NC-SA 3.0 IGO. URL: <https://surli.li/oqnaow>.
20. Rehabilitation 2030: A Call for Action. World Health Organization (WHO). 2017. URL: <https://surli.cc/xujnsnt>.
21. Scars on their Souls: PTSD and Veterans of Ukraine. Kyiv, 2023. URL: <https://surli.lu/sllbbe>.
22. Schlenger W.E., Corry N.H. Four Decades Later: Vietnam Veterans and PTSD. 2015. URL: http://vaveteran.org/35-1/35-1_longitudinalstudy.html.

23. Schneider M., Werner S., Yavnai N., Ben Yehuda A., Shelef L. Israeli soldiers' intentions and actions toward seeking mental health help: Barriers and facilitators. *Journal of clinical psychology*. 2023. № 79(2). P. 449–465. <https://doi.org/10.1002/jclp.23431>.
24. Schwam D., Marrone J.V. Veterans' Employment During Recessions: Veterans' Issues in Focus. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2023. URL: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PEA1363-7.html>.
25. Sereda P., Machlouzarides M., Novosolova N., Uretici S. Returning Home: Understanding the Perspectives of Veterans in Ukraine after the 24th of February 2022. Findings from the reSCORE. 2023. URL: <https://surl.lu/ktmmkg>.
26. USAFacts team. How is the standard of living changing for veterans? Veterans in the US earn higher incomes and have lower unemployment and poverty rates than the general population. 2025. URL: <https://surl.li/htssdu>.
27. World Health Organization and International Labour Organization. Mental health at work: policy brief. CC BY-NC-SA 3.0 IGO licence. 2022. URL: <https://surl.li/eyzuxi>.
28. World mental health report: transforming mental health for all. Geneva: World Health Organization; 2022. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. URL: <https://surl.li/jvonrj>.

REFERENCES:

1. Bojko, S. (2025). Polipshennya psihologichnogo stanu naselennya v umovah dovgotrivaloyi vijni. Centr ekonomichnih i socialnih doslidzhen [Center For Economic And Social Studies]. Retrieved from: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2025-03/az_psihologichna-dopomoga_19032025.pdf [in Ukrainian].
2. Vidkryttia Heroiv reabilitatsii Ukrainy: kliuchova rol sotsialnykh pratsivnykiv u voiennoi chas [Discovering Ukraine's rehabilitation heroes: the key role of social workers in wartime] (2023). United Nations Development Programme. Retrieved from: <https://surl.li/zcljfm> [in Ukrainian].
3. "Hostra reaktsiia na stres. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. Porushennia adaptatsii" ['Acute stress reaction. Post-traumatic stress disorder. Adaptation disorder'] (2024). MOZ Ukrainy. UKPMD. Retrieved from: <https://surl.li/cc/xjarmd> [in Ukrainian].
4. Kryvets, N.V. MIZHNARODNA ORHANIZATSIYA PRATSI (MOP) [INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION (ILO) (2009). Entsyklopediia istorii Ukrainy: (T. 6, 790 c. i.t.). Smolii V.A. (Chief Ed). National Academy of Sciences of Ukraine. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Naukova Dumka Publishing House. Retrieved from: http://www.history.org.ua/?termin=Mizhnarodna_organizatsiya_pratsi [in Ukrainian].
5. Mykhailova, K. (2024). Riven bezrobittia sered ukraïnskykh veteraniv zris do 30,95% u 2024 [Unemployment among Ukrainian veterans rose to 30.95% in 2024]. The page. NEWS. Retrieved from: <https://surl.li/frfejn> [in Ukrainian].
6. Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii (MOM) provodyt zahalnonatsionalne opytuvannia veteraniv, chleniv yikhnikh rodyn, chleniv rodyn zahyblykh veteraniv i veteranskykh hromadskykh orhanizatsii [The International Organisation for Migration (IOM) is doing a nationwide survey of veterans, their families, families of deceased veterans, and veteran community organisations] (2023). Ministry of National Unity of Ukraine. GOV.UA. Retrieved from: <https://surl.li/wvkiwt> [in Ukrainian].
7. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine (2024). Riven bezrobittia sered veteraniv zrostaie: doslidzhennia [Unemployment among veterans is rising: study]. Retrieved from: <https://surl.li/mrprki> [in Ukrainian].
8. Novyi prostir dla veteraniv vidkryvsia v Ivanivtsi, Chernihivska oblast, za pidtrymky Nimechchyny ta PROON [A new space for veterans has opened in Ivanivka, Chernihiv region, with support from Germany and UNDP] (2025). United Nations Development Programme. Retrieved from: <https://surl.li/cc/njkjkw> [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennia Richnoi natsionalnoi prohramy spivrobitnytstva Ukraina – NATO na 2015 rik: Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 23 kvitnia 2015 roku №238/2015 [On the approval of the Annual National Programme of Ukraine-NATO Cooperation for 2015: Decree of the President of Ukraine № 238/2015 of 23 April 2015] – Official website of the President of Ukraine. Retrieved from: <https://surl.li/qediin> [in Ukrainian].
10. Prostir roztashovanyi u Tsentri sotsialnykh sluzhb Voznesenskoi miskoi rady ta nadaie pidtrymku veteranam ta yikhnim simiam [The space is located in the Social Services Centre of the Voznesensk City Council and provides support to veterans and their families] (2025). United Nations Development Programme. Retrieved from: <https://surl.li/cc/qtruoc> [in Ukrainian].
11. Amsalem, D., Haim-Nachum, S., Lazarov, A., Levi-Belz, Y., Markowitz, J.C., Bergman, M., Rafaeli, A.K., Brenner, L.A., Nacasch, N., Wainberg, M.L., Lurie, I., Mendlovic, S., & Neria, Y. (2025). The effects of war-related experiences on mental health symptoms of individuals living in conflict zones: a longitudinal study. *Scientific reports*, 15(1), 889. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-84410-3> [in English].
12. Forichon, K. (2020) "Considering human capital in a multi-dimensional analysis of fragility". *OECD Development Co-operation Working Papers*, № 80. Paris: OECD Publishing [in English].
13. Guidance Note on Supporting Community-Based Reintegration of Former Members of Armed Forces and Groups (2024). UNDP. Retrieved from: <https://surl.li/cc/yxdfqg> [in English].

14. Mental and physical health. (n.d.) Assessment and treatment. OSI Clinics. Veterans Affairs Canada. Retrieved from: <https://surl.li/xjiidb> [in English].
15. Mental Health at Work (2024). World Health Organization (WHO). Retrieved from: <https://surl.li/wumjqu> [in English].
16. MHP Standing Together (2023). Retrieved from: <https://surl.cc/pjasys> [in English].
17. Mosalpuria, K., Bailey, E.V., Ko, Hyunkyu Hansen E.J. & Wilson, F.A. (2024). Chronic Physical and Mental Health Conditions Associated With Employment Status in Veterans. *AJPM Focus*, 3(4):100242. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.focus.2024.100242> [in English].
18. OECD (2025). *OECD Economic Surveys: Ukraine 2025*. OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/940cee85-en> [in English].
19. Problem Management Plus (PM+): individual psychological help for adults impaired by distress in communities exposed to adversity (generic field-trial version 1.1) (2018). Geneva: World Health Organization. Retrieved from: <https://surl.li/oqnaow> [in English].
20. Rehabilitation 2030: A Call for Action (2017). World Health Organization (WHO). Retrieved from: <https://surl.cc/xujst> [in English].
21. Scars on their Souls: PTSD and Veterans of Ukraine (2023). Kyiv. GLOBSEC Kyiv Office. Retrieved from: <https://surl.li/aebwfc> [in English].
22. Schlenger, W.E., & Corry, N.H. (2015). Four Decades Later: Vietnam Veterans and PTSD. Retrieved from: http://vavveteran.org/35-1/35-1_longitudinalstudy.html [in English].
23. Schneider, M., Werner, S., Yavnai, N., Ben Yehuda, A., & Shelef, L. (2023). Israeli soldiers' intentions and actions toward seeking mental health help: Barriers and facilitators. *Journal of clinical psychology*, 79(2), 449–465. <https://doi.org/10.1002/jclp.23431> [in English].
24. Schwam, D. & James, V. (2023). Marrone, Veterans' Employment During Recessions: Veterans' Issues in Focus. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PEA1363-7.html> [in English].
25. Sereda, P., Machlouzarides, M., Novosolova N., & Uretici, S. (2023). Returning Home: Understanding the Perspectives of Veterans in Ukraine after the 24th of February 2022. Findings from the reSCORE. Retrieved from: <https://surl.li/ktmmkg> [in English].
26. USAFacts team. (2025). How is the standard of living changing for veterans? Veterans in the US earn higher incomes and have lower unemployment and poverty rates than the general population. Retrieved from: <https://surl.li/htssdu> [in English].
27. World Health Organization and International Labour Organization (2022). Mental health at work: policy brief. URL: <https://surl.li/eyzuxi> [in English].
28. World mental health report: transforming mental health for all (2022). Geneva: World Health Organization. Retrieved from: <https://surl.li/jvonrj> [in English].

Дата надходження статті: 30.07.2025

Дата прийняття статті: 05.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК [373.2:[005.336.2:316.77]-043.83]:070-043.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2025-2.14>**Людмила КОБИЛЕЦЬКА**

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4688-3622

Олена МАКСИМИШИН

студентка II курсу магістратури факультету педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
olena.maksymyshyn@gmail.com
ORCID: 0009-0006-4498-4197

ВПЛИВ МАСМЕДІА НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Мета* статті полягає в теоретичному обґрунтуванні впливу засобів масової інформації на формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. Актуальність дослідження визначається стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, поглибленням використання медіа як чинника формування компетентностей у дошкільників відповідно до всіх освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти (2021). Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування комунікативної компетентності в дошкільників. Саме комунікативна компетентність забезпечує здатність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням, висловлювати власні думки, сприймати й розуміти позицію інших, брати участь у діалозі, групових обговореннях і колективних іграх.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні таких теоретичних методів, як аналіз, синтез та узагальнення. Стаття має теоретичний характер і не передбачає власного емпіричного дослідження, однак пропонує узагальнену модель використання масмедіа як чинника формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку.

Наукова новизна роботи полягає в систематизації відомих підходів до впливу масмедіа на розвиток мовлення в дошкільників, у виокремленні зв'язків між типом медіаконтенту та формування окремих компонентів комунікативної компетентності.

У статті розкрито сутність і структуру комунікативної компетентності дошкільників, до якої належать мовленнєвий, когнітивний, соціально-поведінковий та емоційно-оцінний компоненти. Охарактеризовано сучасні види масмедіа, що мають певний вплив на кожен із зазначених компонентів: телебачення (освітні й пізнавальні програми, мультфільми), цифрові книги, аудіоказки, інтерактивні ігри, дитячі медіаплатформи. Наголошено на позитивних можливостях медіаконтенту – збагаченні словникового запасу, формуванні навичок діалогічного мовлення, розвитку уваги, емпатії, емоційної виразності, а також на ризиках надмірного або неконтрольованого використання медіа.

Теоретично проаналізовано підходи до інтеграції масмедіа в освітній процес, представлені в українських і зарубіжних дослідженнях (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Д. Бакінгем, Дж. Марш, Е. Вартелла та ін.), які вказують на важливість педагогічного супроводу й відбору якісного, віковідповідного контенту. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного використання масмедіа в процесі формування комунікативної компетентності: цілеспрямований відбір змісту, активне залучення дітей до обговорення й переказу побаченого, поєднання онлайн- та офлайн-форм діяльності, систематичність роботи з медіаматеріалами, створення безпечного й дружнього інформаційного середовища.

Висновки. Засоби масової інформації як сучасний освітній ресурс мають значний потенціал для формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. Практична значущість полягає в можливості використання викладених у статті теоретичних положень для створення програм з медіаосвіти в ЗДО, підготовки методичних рекомендацій для педагогів і батьків, розроблення занять із використанням різних видів медіа з метою активізації мовленнєвої взаємодії.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діти дошкільного віку, масмедіа, медіаосвіта, медіаконтент.

Liudmyla KOBYLETSKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Ivan Franko National University of Lviv
lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4688-3622*

Olena MAKSYMUSHYN

*Student of the 2nd year of the Master's Degree at the Faculty of Pedagogical Education,
Ivan Franko National University of Lviv
olena.maksymushyn@gmail.com
ORCID: 0009-0006-4498-4197*

THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOLERS

Abstract. *The purpose of the article is to theoretically substantiate the influence of mass media on the formation of communicative competence in preschoolers. The relevance of the study is determined by the rapid development of information and communication technologies, the deepening use of media as a factor in the formation of competencies in preschoolers in accordance with all educational areas of the Basic Component of Preschool Education.*

One of the priority tasks of preschool education is the formation of communicative competence in preschoolers. It is communicative competence that ensures the child's ability to effectively interact with the environment, express their own thoughts, perceive and understand the position of others, and participate in dialogue, group discussions, and collective games.

The research methodology is based on a combination of theoretical methods such as analysis, synthesis and generalization. The article is theoretical in nature and does not provide its own empirical research, however, it offers a generalized model of using mass media as a tool for the purposeful formation of communicative competence in preschoolers.

The scientific novelty of the work lies in the systematization of known approaches to the interaction of mass media and the development of speech in preschoolers and in the identification of connections between the type of media content and the development of individual components of communicative competence.

The article reveals the essence and structure of the communicative competence of preschoolers, which includes speech, cognitive, social-behavioral and emotional-evaluative components. Modern types of mass media that have a certain influence on each of the above components are characterized: television (educational and cognitive programs, cartoons), digital books, audio stories, interactive games, children's media platforms. The positive possibilities of media content are emphasized – enriching vocabulary, forming dialogic speech skills, developing imagination, empathy, emotional expressiveness, as well as the risks of excessive or uncontrolled use of media.

Theoretically analyzed are approaches to the integration of mass media into the educational process, presented in Ukrainian and foreign studies (A. Bogush, N. Gavrish, K. Krutyi, D. Buckingham, J. Marsh, E. Vartella, etc.), which indicate the importance of pedagogical support and selection of high-quality, age-appropriate content.

The psychological and pedagogical conditions for the effective use of mass media in the process of forming communicative competence are substantiated: purposeful selection of content, active involvement of children in discussing and retelling what they have seen, combining online and offline forms of activity, systematic work with media materials, and creating a safe and friendly information environment.

Conclusions. *The mass media as a modern educational resource have significant potential for the formation of communicative competence in preschoolers. The practical significance lies in the possibility of using the theoretical provisions set out in the article to create media education programs in a preschool educational institution, preparation of methodological recommendations for teachers and parents, development of classes using various types of media in order to activate speech interaction.*

Key words: *communicative competence, preschoolers, mass media, media education, media content.*

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне середовище суттєво відрізняється від того, у якому зростали попередні покоління дітей. Завдяки стрімкому розвитку цифрових технологій і глобалізації медіапростору, уже з перших років життя дитина активно взаємодіє з різними видами засобів масо-

вої інформації: телебаченням, інтернет-платформами, мобільними застосунками, інтерактивними іграми, електронними книгами, мультимедійними презентаціями. За даними досліджень UNICEF (2023), дошкільник у середньому в країнах з високим доступом до цифрових пристроїв проводить перед екра-

ном від 1,5 до 3 годин на добу. Така рання й постійна взаємодія з медіа, з одного боку, відкриває нові можливості для навчання й розвитку, а з іншого – створює виклики, пов'язані з необхідністю педагогічного супроводу та контролю.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2021), формування комунікативної компетентності визначається одним із ключових завдань дошкільної освіти. Під цим поняттям розуміють здатність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням, обмінюватися інформацією, розуміти вербальні й невербальні сигнали, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, слухати й чути співрозмовника. Сформована комунікативна компетентність у дошкільному віці закладає основу для подальшого успішного навчання, соціалізації та самореалізації дитини.

Масмедіа в цьому процесі можуть виступати як потужним стимулом, так і чинником ризику. З одного боку, якісний і віковідповідний медіаконтент збагачує словниковий запас, формує вміння вести діалог, розширює пізнавальний досвід, стимулює уяву й емоційний інтелект. З іншого – надмірне або неконтрольоване споживання медіа може призвести до зниження активності в живому спілкуванні, поверхового засвоєння інформації, формування стереотипних моделей поведінки.

У світлі сучасних освітніх тенденцій педагогічна наука стикається з важливим завданням: визначити, як інтегрувати засоби масової інформації в освітній процес закладів дошкільної освіти так, щоб вони сприяли розвитку комунікативних умінь, але не замінювали живе спілкування. Це потребує розроблення науково обґрунтованих підходів до добору, адаптації та використання медіаконтенту в освітньому середовищі.

Проблема ускладнюється й тим, що більшість сучасних досліджень у сфері дошкільної педагогіки розглядають комунікативну компетентність і медіаосвіту окремо, тоді як практична потреба вимагає інтегрованого підходу. У багатьох ЗДО ще відсутні системні програми, що враховують потенціал масмедіа для розвитку мовлення та комунікативної взаємодії.

Таким чином, постає потреба в теоретичному узагальненні й аналізі сучасних науко-

вих підходів до використання засобів масової інформації як інструмента цілеспрямованого формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. Розв'язання цієї проблеми має вагоме значення як для підвищення ефективності освітнього процесу, так і для формування в дітей основ медіаграмотності, критичного мислення та соціальної активності в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

Питання розвитку комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку є об'єктом уваги багатьох сучасних українських і зарубіжних науковців. У дослідженнях А. Богуш, К. Крутій, І. Бега розглядаються психолого-педагогічні чинники мовленнєвого розвитку дитини, зокрема формування її мовленнєвої активності, здатності до діалогу, самовираження. Автори наголошують на важливості створення комунікативного середовища та добору ефективних засобів впливу на мовленнєву діяльність.

У контексті взаємозв'язку комунікації та медіа важливими є праці Н. Гавриш, Н. Побірченко, М. Фіцули, Л. Кобилецької, у яких підкреслюється потреба в оновленні змісту дошкільної освіти з урахуванням викликів цифрової епохи. Н. Гавриш розглядає медіаосвіту як засіб гармонійного розвитку особистості, що включає критичне мислення, комунікацію, інформаційну безпеку [3]. Л. Кобилецька наголошує на важливій ролі розвитку медіаграмотності дітей, педагогів, батьків у процесі інтелектуального розвитку дошкільників [4].

Іноземні дослідники (Д. Бакінгем, Дж. Марш, Е. Вартелла) акцентують увагу на впливі цифрового середовища на соціальну поведінку дітей, розвиток мовлення, емоційної чутливості, а також здатності розрізняти реальність і віртуальний простір. Згідно з дослідженням UNESCO (2021), масмедіа можуть сприяти формуванню навичок комунікації, але лише за умов педагогічного супроводу та змістовного відбору контенту.

Попри активну наукову зацікавленість проблемою комунікативного розвитку й медіаосвіти, бракує комплексних робіт, які б системно розглядали вплив засобів масової інформації на розвиток комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку, що й зумовлює потребу подальшого теоретичного аналізу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вплив засобів масової інформації на формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу

1. Комунікативна компетентність у дошкільному віці: сутність і структура.

Комунікативна компетентність у педагогічній науці розглядається як інтегративна якість особистості, що забезпечує здатність до ефектної взаємодії, передавання та сприйняття інформації, вираження емоцій і намірів, дотримання мовленнєвого етикету. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), формування комунікативної компетентності є одним із провідних завдань освітнього процесу в ЗДО.

Структура комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку включає такі компоненти:

- *мовленнєвий* (здатність формулювати й висловлювати думки, володіння лексико-граматичними нормами);
- *когнітивний* (розуміння ситуацій спілкування, причинно-наслідкових зв'язків, мотивів поведінки співрозмовника);
- *соціально-поведінковий* (уміння дотримуватися правил взаємодії, проявляти толерантність, ініціативність у спілкуванні);
- *емоційно-оцінний* (здатність співпереживати, розпізнавати емоційні стани інших, адекватно реагувати).

Формування цих компонентів є можливим за умови організації різноманітної мовленнєвої діяльності; середовища, яке стимулює комунікацію, і використання сучасних педагогічних засобів, серед яких усе більшої ваги набувають масмедіа.

2. Масмедіа як чинник формування комунікативної компетентності.

Масмедіа в контексті дошкільної освіти охоплюють як традиційні засоби (дитячі телепередачі, мультфільми, аудіоказки, друковані медіа), так і цифрові ресурси (інтерактивні додатки, освітні платформи, ютуб-канали, подкасти, медіаігри).

Види масмедіа, що мають освітній і комунікативний потенціал:

- **Телебачення й відео:** мультфільми, навчальні програми («Казкарики», «Лепетун», «Планета дітей»), які збагачують словниковий запас, розвивають діалогічне мовлення, стимулюють рефлексію над побаченим.

- **Інтерактивні застосунки:** платформи на кшталт «Lingokids», «KidloLand», «Rozumka» (український продукт) сприяють активному спілкуванню дитини із цифровим середовищем, тренують побудову запитань і відповідей.

- **Аудіоконтент:** подкасти для дітей; аудіоказки, що розвивають навички слухання; уяву; інтонаційне сприйняття мовлення.

- **Цифрові книжки й е-контент:** інтерактивні історії з анімацією та звуковим супроводом стимулюють бажання дитини відтворювати прочитане, переказувати, ставити запитання.

Такі засоби не лише підтримують інтерес до спілкування, а й формують навички логічного мислення, емоційної виразності, уміння брати участь у діалозі.

3. Можливості медіа у формуванні різних компонентів комунікації.

Компонент компетентності	Приклад медіазасобу	Освітній ефект
Мовленнєвий	Мультфільми з субтитрами, аудіоказки	Збагачення словника, розвиток інтонації
Діалогічний	Інтерактивні ігри, чат-боти для дітей	Тренування діалогу, запитально-відповідна форма
Емоційний	Відео з емоційними персонажами	Розпізнавання емоцій, емпатія
Соціальний	Серіали з моральними дилемами	Моделювання поведінки, обговорення ситуацій

4. Психолого-педагогічні умови ефективного використання масмедіа в ЗДО.

На основі аналізу наукових джерел (Н. Гавриш, Д. Бакінгем, Дж. Марш, Е. Вартелла) можемо окреслити умови, за яких масмедіа стають ефективним засобом формування комунікативної компетентності:

- **Змістовна доцільність контенту:** використання матеріалів, адаптованих до вікових можливостей, без надмірної стимуляції чи агресії.
- **Педагогічний супровід:** коментування відео, обговорення побаченого, постановка запитань, спільний перегляд.

– **Активна участь дитини:** залучення до обговорення, переказів, інсценізацій після перегляду/прослуховування.

– **Баланс офлайн та онлайн діяльності:** поєднання цифрових засобів із живим спілкуванням, рольовими іграми, малюванням.

5. *Навчання критичного сприймання медіа:* розвиток умінь ставити запитання, аналізувати побачене, розрізняти факти й вигадку.

Висновки. Масмедіа як сучасний освітній ресурс мають значний потенціал на формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. Вони забезпечують не лише розширення словникового запасу, а й розвиток умінь вести діалог, розуміти емоції інших, висловлювати власні думки. За умови педагогічно обґрунтованого використання медіа сприяють інтенсифікації мовленнєвої діяльності, стимулюють когнітивні процеси, формують соціальні навички.

Ефективність впливу засобів масової інформації залежить від цілеспрямованої роботи педагога, добору якісного медіаконтенту, створення умов для активної мовленнєвої взаємодії дитини з дорослим та однолітками. Важливо також інтегрувати медіа в різні форми діяльності дітей: ігрову, пізнавальну, комунікативну, творчу.

Перспективними напрямками подальших досліджень є такі:

– аналіз впливу окремих типів медіа (аудіоказок, мультфільмів, інтерактивних платформ) на різні компоненти комунікативної компетентності;

– вивчення ефективності методик інтеграції медіа в освітній процес ЗДО;

– дослідження взаємозв'язку між цифровою грамотністю батьків/педагогів і мовленнєвим розвитком дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 05.07.2025).
2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації. Київ : ІЗМН, 1997. 112 с.
3. Гавриш Н.В. Дошкільник у світі медіа : навчально-методичний посібник. Київ : Світич, 2017. 128 с.
4. Кобилецька Л., Фарина Ю. Особливості використання масмедіа у процесі інтелектуального розвитку дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том 1. С. 301–306.
5. Крутий К.Л. Формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку. Миколаїв : Іліон, 2010. 172 с.
6. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge : Polity Press, 2003.
7. Marsh J. Young Children's Literacy Practices in a Digital World. London : Routledge, 2005.
8. Wartella E., Rideout V., Lauricella A. et al. Parenting in the Age of Digital Technology. Center on Media and Human Development. Northwestern University, 2014.
9. UNESCO. Guidance for educators on media and information literacy. 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 03.07.2025).

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (access date: 05.07.2025) [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. (1997). Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: prohrama ta metodychni rekomendatsii. [Origins of speech development of preschoolers: program and methodological recommendations]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
3. Havrysh, N.V. (2017). Doshkilnyk u sviti media. [Preschooler in the world of media]. Kyiv: Svytych [in Ukrainian].
4. Kobyletska, L.V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia masmedia u protsesi intelektualnoho rozvytku doshkilnykiv [Features of the use of mass media in the process of intellectual development of preschoolers] / L. Kobyletska, Yu. Faryna. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 77(1), 301–306 [in Ukrainian].
5. Krutii, K.L. (2010). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei u ditei doshkilnoho viku [Formation of key competencies in preschoolers]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
6. Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press [in English].

7. Marsh, J. (2005). *Young Children's Literacy Practices in a Digital World*. London: Routledge [in English].
8. Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. et al. (2014). *Parenting in the Age of Digital Technology*. Center on Media and Human Development. Northwestern University [in English].
9. UNESCO (2021). *Guidance for educators on media and information literacy*. <https://unesdoc.unesco.org> (access date: 03.07.2025) [in English].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 01.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 373.2.013.43.016:821.161.2-1/-9

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.15>**Людмила КОБИЛЕЦЬКА**

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4688-3622

Мар'яна МАНДЗІЙ

студентка II курсу магістратури факультету педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
marianamandzii@gmail.com
ORCID: 0009-0002-1019-5756

ВПЛИВ ЖАНРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *Мета* статті полягає в дослідженні впливу засобів художньої літератури на загальнокультурний розвиток дітей дошкільного віку. Дослідження є актуальним, адже одне з чільних завдань дошкільної освіти – формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку.

Важливими аспектами для розвитку загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку є мовленнєві вміння, творча діяльність, формування духовних і моральних цінностей, розвиток мислення. Загальнокультурний розвиток передбачає збагачення досвіду дитини й використання комплексних психолого-педагогічних впливів (технологій, методів, засобів), що сприяють загальнокультурному розвитку. Одним з таких засобів є художня література. **Методологія** дослідження ґрунтується на врахуванні специфіки діяльнісного й системного підходів у процесі формування загальнокультурної компетентності в дошкільників засобами художньої літератури. Під час дослідження використано такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення); емпіричні (спостереження, бесіда, педагогічний експеримент). **Наукова новизна** полягає в здійсненні діагностики впливу жанрів художньої літератури на загальнокультурний розвиток дошкільників і поданні авторських пропозицій щодо ефективного використання художньої літератури в процесі формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку.

У розвідці аналізується вплив різних жанрів художньої літератури: казок, оповідань і віршів на емоційно-чуттєву сферу, моральні якості (ввічливість, тактовна поведінка, повага до батьків тощо), пізнавальну активність, естетичне сприйняття й мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку, на обізнаність дошкільників із національною та світовою культурою. Висвітлюються психолого-педагогічні аспекти використання художніх творів в освітньому процесі ЗДО. **Висновки.** Педагогічний експеримент, у ході якого ми виокремили три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний), доводить, що художня література є вагомим чинником формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, художня література, загальнокультурний розвиток, загальнокультурна компетентність, жанри художньої літератури.

Liudmyla KOBYLETSKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Ivan Franko National University of Lviv
lyudmyla.kobyletska@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4688-3622*

Mariana MANDZII

*Student of the 2nd year of the Master's Degree at the Faculty of Pedagogical Education,
Ivan Franko National University of Lviv
marianamandzii@gmail.com
ORCID: 0009-0002-1019-5756*

THE INFLUENCE OF LITERATURE GENRES ON THE GENERAL CULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Abstract. *The purpose of the article is to study the influence of literary means on the general cultural development of preschoolers. The study is relevant, because one of the main tasks of preschool education is the formation of general cultural competence in preschoolers. Important aspects for the development of general cultural competence of preschoolers are language skills, creative activity, the formation of spiritual and moral values, and the development of thinking. General cultural development involves enriching the child's experience and using complex psychological and pedagogical influences (technologies, methods, tools) that contribute to general cultural development. One such medium is fiction. The research methodology is based on taking into account the specifics of the activity and systemic approaches in the process of forming the general cultural competence of preschoolers through the means of fiction. The following methods were used in this research: theoretical (analysis, synthesis, generalization); empirical (observation, conversation, pedagogical experiment).*

The scientific novelty lies in diagnosing the influence of genres of fiction on the general cultural development of preschoolers and presenting the author's proposals for the effective use of fiction in the process of forming general cultural competence in preschoolers. The research analyzes the influence of various genres of fiction: author's fairy tales, stories and poems on the emotional and sensory sphere, moral qualities (politeness, tactful behavior, respect for parents, etc.), cognitive activity, aesthetic perception and speech development of preschoolers, and on preschoolers' awareness of national and world culture. The psychological and pedagogical aspects of using different genres of fiction in the educational process of preschool education are highlighted. Conclusions. The pedagogical experiment, during which we identified three stages (confirmatory, formative, control) proves that fiction is a significant factor in the formation of general cultural competence in preschoolers.

Key words: *preschoolers, fiction, general cultural development, general cultural competence, genres of fiction.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань дошкільної освіти є формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку, яка є стрижневою серед усіх інших компетентностей. Загальнокультурний розвиток передбачає обізнаність із духовно-моральними цінностями людини, з особливостями національної та світової культури. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2021), діти дошкільного віку розвивають усебічні компетентності через активну участь у багатьох видах діяльності. Ці види діяльності охоплюють ігрову, яка є основною для цього віку; рухову; природничу; предметну; художньо-естетичну (образотворчу, музичну, театральну, літературну); мовленеву; соціокультурну тощо. Важко переоцінити роль художньої літератури в процесі загаль-

нокультурного розвитку дітей дошкільного віку. Під час навчальної та ігрової діяльності з допомогою художніх творів (казок, оповідань, віршів, притч) дошкільники здатні засвоїти базові знання про себе та світ довкола, духовно-моральні цінності й навчитися ефективно застосовувати отриману інформацію в житті. Результатом такого розвитку є формування життєво компетентного дошкільника, який здатний діяти самостійно й конструктивно в різноманітних соціальних і побутових ситуаціях.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблемі формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку присвячено багато наукових розвідок. Українські науковці, зокрема І. Бех, А. Богуш, О. Косенчук та О. Стаєнна, досліджують психологічні

аспекти загальнокультурного виховання. Вони підкреслюють, що для формування загальнокультурної компетентності в дошкільників важливо створювати сприятливу атмосферу та використовувати ефективні засоби, серед яких особливе місце посідають художні твори. Дослідниця Л. Кобилецька зазначила, що загальнокультурна компетентність є визначальною в розвитку творчого мислення, креативності, формуванні навичок міжособистісної взаємодії, культури поведінки. Науковиця стверджує, що мистецтво слова відіграє вагомую роль у процесі формування загальнокультурної компетентності, яка, у свою чергу, є ключовою для інших компетентностей усіх освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти [3, с. 64–65].

К. Ушинський стверджував, що, читаючи художні твори дітям, ми ознайомлюємо їх із життям народу в різних його аспектах. Учений радив ретельно підбирати твори відповідно до віку, наголошував на тому, щоб текст був доступним за змістом, рекомендував проводити попередню бесіду, щоб підготувати дітей до сприйняття твору. Погоджуємося з думкою науковця, що вірші впливають не тільки на розум і мовлення, а й на дитячі почуття, естетичний розвиток. К. Ушинський зазначав: «У душі дитини з логічною думкою зростається прекрасний поетичний образ; розвиток розуму йтиме дружно з розвитком фантазії та почуття; логічна думка відшукає собі поетичний вираз, і навпаки, поезія виразу закріпить саму думку» [8, с. 270].

Проте, попри визнану важливість, сучасні дослідження вказують на недостатню увагу до вивчення впливу художніх творів на формування загальнокультурних компетенцій у дошкільному віці. Це свідчить про необхідність подальших, глибших досліджень у цій галузі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити вплив художніх творів на формування загальнокультурної компетентності в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відомі педагоги, такі як С. Русова та В. Сухомлинський, наголошували на значенні раннього формування моральних уявлень, підкреслюючи, що основи моральної свідомості дитини закладаються саме на межі раннього та дошкільного віку.

«Багаторічний досвід, – наголошує В. Сухомлинський, – переконав нас, що літературними спробами – складанням віршів, оповідань, нарисів – у роки отрочства й ранньої юності захоплюються ті, на кого в дитинстві великий вплив справила краса, передана словом у творах видатних письменників. Сприймання творів різноманітних видів мистецтва, усього прекрасного в навколишньому світі пробуджує в дитини бажання творити, тому що переживання почуття насолоди від прекрасного – перше спонукання до творчості. Чим глибше пережив учень красу, відбиту в поетичному творі, тим більша в нього потреба передати в слові власну думку, почуття» [7, с. 383].

Софія Русова наголошувала, що діти люблять слухати казки й оповідання. За її словами, коли діти слухають твори художньої літератури, у дитячих серцях виховується особлива повага до дорослих. У дослідженнях скористаємося порадою С. Русової – обирати короткі повчальні твори, якщо є невідомі слова, то обов'язково пояснити їх і підібрати слова-замінники, але такі, які не змінять смислу твору [6, с. 109].

У дослідженнях ми використовували такі жанри художньої літератури, як казки, оповідання, вірші.

Для діагностики впливу жанрів художньої літератури на загальнокультурний розвиток дошкільників ми провели дослідження в закладі дошкільної освіти № 166 м. Львова з дітьми старшого дошкільного віку.

Дослідження проводилося в три етапи:

I. Констатувальний етап.

II. Формувальний етап.

III. Контрольний.

На першому етапі експериментального дослідження було поставлено мету – виявити рівень загальнокультурної компетентності в дітей старшого дошкільного віку та проаналізувати вплив художньої літератури на всебічний розвиток дітей. Використано комплекс методів: спостереження, проведення ігор, квестів, діагностичних бесід та анкетування педагогів і батьків.

Діти виконували завдання, спрямовані на: розпізнавання моральних якостей персонажів; визначення правильності вчинків; вибір моделі поведінки в запропонованій ситуації; фор-

мулювання ввічливих висловів; уточнення й пояснення невідомих слів; виведення моральних правил; знання елементів національної та світової культури.

Проведення констатувального етапу (рис. 1) дало змогу виявити таке:

- позитивну динаміку у формуванні загальнокультурної компетентності в дітей за умови залучення художньої літератури;
- потребу в методичній підтримці вихователів;
- недостатню активність батьків у роз'ясненні моральних норм, елементів національної та світової культури.

Ці результати стали підґрунтям для побудови формувального етапу експерименту.

Формувальний етап дослідження був спрямований на активне впровадження педагогічних умов, розроблених для формування загальнокультурної компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. Робота тривала протягом трьох тижнів та охопила 15 занять, що проводилися в ЗДО. Заняття включали інтегровані завдання з художньо-мовленнєвого, морально-етичного й соціального розвитку, адаптовані до вікових особливостей дітей.

Заклад дошкільної освіти № 166 м. Львова, у якому проводили дослідження, працює за програмою «Українське дошкілля», тому ми використовували твори, запропоновані цією програмою.

Програма «Українське дошкілля» пропонує низку творів, які чудово підходять для формування моральних якостей у дітей дошкільного віку, таких як розуміння змісту певних вчинків (добре-погано), допомагають дітям оцінювати поведінку свою й навколишніх, сформулювати дисциплінованість, стриманість, здатність стримувати свої бажання, дотримуватися правил. Діти розуміють такі поняття, як чуйність, доброта, дружба, справедливість. Також з допомогою творів художнього слова дошкільники знайомляться з елементами національної та світової культури.

Ось, наприклад, для формування у дітей турботи до тварин і птахів і всього живого в роботі використовували оповідання О. Копиленка «Їдальня для птахів», «Покинуте гніздо», І. Франка «Мурко і Бурко», Г. Романіка «Як хліб родить» тощо.

Для ознайомлення дітей зі своєю країною, традиціями свого народу, історичним минулим, з містом, у якому живемо, використовували твори Р. Купчинського «Мій край», Є. Лещук «Рідна мова», Х. Лисовецької «Український прапор», О. Олеся «Початки Києва», Д. Павличка «Де найкраще місце на землі», І. Радковця «Таємниця львівських левів» тощо.

Для розуміння поведінки людей, їхніх моральних якостей, роздумів над вчинками читали твори В. Сухомлинського «Ледача подушка», Л. Українки «Біда навчить», А. Усачова «Ніхто немає права ображати дитину», В. Паронової «Поведінка в автобусі» тощо.

Також читали з дітьми твори зарубіжних письменників, зокрема казки Г.К. Андерсона «Снігова королева», «Русалонька», А. Лінгренд «Малий і Карлсон що живе на даху» (уривок), «Пеппі Довгапанчоха» (уривок). Перед читанням зачитували дітям назву твору й автора, який написав цей твір.

Під час дослідження мали зустріч дітей з дитячою письменницею Любов'ю Відutoю, яка почитала дітям свої твори, діти з великим задоволенням слухали вірші, відгадували загадки й познайомилися зі справжньою письменницею.

Заняття мали чітку структуру: емоційний вступ – ознайомлення з літературним твором – обговорення – творче або рольове завдання – підсумок.

Тексти обраних творів були адаптовані до віку дітей, з простими сюжетами, доброзичливою лексиною, повтореннями, що сприяли закріпленню понять. Діти часто просили перечитати твори ще раз, упізнавали власні вчинки в героєві, відповідали на запитання по тексту, пропонували альтернативні кінцівки творів.

На основі прослуханих творів діти:

- малювали ілюстрації до оповідань;
- складали власні історії про добрих героїв;
- розігрували сценки за казками;
- відповідали на запитання: «Що б ти зробив на місці героя?»;
- створювали «дерево добрих справ», куди прикріплювали свої добрі вчинки.

Діти виявили високий рівень емоційного включення. Наприклад, під час заняття «Допоможи герою» хлопчик вигукнув: «Я залюбки витяг би їжака з ями!», що свідчило про сформованість емпатії.

Метою контрольного етапу було перевірити ефективність упроваджених педагогічних засобів (художніх творів, творчих завдань, рольових ігор), які застосовувалися в ході формувального етапу з метою розвитку загальнокультурної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Для цього використані ті самі діагностичні методики, що й на констатувальному етапі, а саме: індивідуальні бесіди за творами художньої літератури; сюжетно-рольові ігри; моральні дилеми; мініопитування; творчі завдання.

Результати контрольного етапу (рис. 1) продемонстрували позитивну динаміку. Найбільші зміни зафіксовано в умінні дітей аналізувати поведінку персонажів, визначати моральні норми, виявляти емпатію до літературних героїв та однолітків.

Таким чином, можна зазначити таке:

- **Діти з низьким рівнем** почали більш вільно орієнтуватися в моральних категоріях, стали активнішими в грі, частіше ініціювали допомогу товаришам.

- **Діти із середнім рівнем** показали впевненість у відповідях, змогли самостійно обґрунтувати оцінку поведінки героїв.

- **Діти з високим рівнем** почали демонструвати здатність до морального самоствердження: пропонували нові ідеї для сюжетів, активно створювали образи добрих героїв.

З вищенаведеного можна зробити такі висновки:

1. Проведення цілеспрямованої системи занять на основі художніх творів позитивно

вплинуло на формування загальнокультурної компетентності.

2. Авторські казки, оповідання й вірші викликали значний інтерес у дошкільників, сприяли осмисленню моральних категорій та активізували мовленнєву й творчу діяльність.

3. Діти стали ініціативними в моральних судженнях, охоче створювали образи добрих героїв, розуміли, що означає бути уважним, добрим, сміливим.

4. Практика показала, що загальнокультурне виховання засобами літератури потребує системності, творчого підходу педагога й опори на досвід дитини.

Виховання художнім словом призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, що сприяє появі в неї живого відгуку на різні події життя, змінює її ставлення до речей, перебудовує її суб'єктивний світ.

Під час читання дорослими книжки дитина бачить певну картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описувані події, що сильніше її переживання, тим багатшими є її почуття і ставлення до реальності. Гуманні цінності й правила набувають у художньому творі живого змісту.

У ході дослідження з'ясували, що для ефективного впливу художньої літератури на загальнокультурний розвиток дошкільників необхідно враховувати такі психолого-педагогічні аспекти:

- відповідність віку й індивідуальним особливостям: вибір творів повинен відповідати

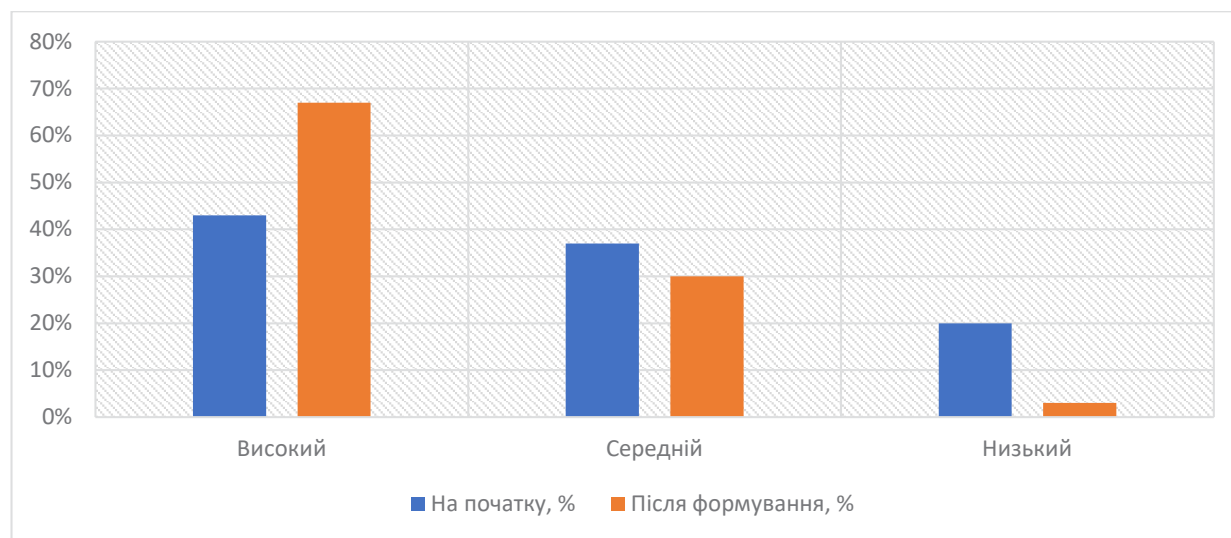


Рис. 1. Діаграми із зазначенням рівня загальнокультурного розвитку дошкільників на констатувальному й контрольному етапах

віковим можливостям сприйняття, інтересам і рівню розвитку дітей;

- створення сприятливої атмосфери: читання має супроводжуватися позитивними емоціями, комфортною обстановкою, що сприятиме зануренню дитини у світ книги;

- виразне читання: інтонація, міміка, жести вихователя або батьків є ключовими для передавання емоційного змісту твору;

- обговорення прочитаного: аналіз сюжету, характеристика героїв, їхніх вчинків допомагає дитині усвідомити моральний зміст твору, розвиває критичне мислення;

- ігрові форми роботи: використання театралізованих ігор, малювання за мотивами прочитаного, драматизація творів сприяє глибшому засвоєнню матеріалу й розвитку творчих здібностей;

- системність і послідовність: регулярне й цілеспрямоване використання художньої літератури є запорукою її ефективного впливу;

- ознайомлення дітей з різними жанрами художньої літератури й авторами творів.

У програмі «Українське дошкілля» запропоновано багато творів українських авторів, але тільки декілька зарубіжних. Рекомендуємо залучати в освітній процес дитячі твори сучасних українських авторів, таких як: Татусі Бо «Засиналочки» – казочки для сну; Тарас і Мар'яна Прохасько «Хто зробить сніг», «Життя і сніг» – казка про родину кротів і їхніх тринадцять кротенят, про дружбу та взаємодопомогу, про турботу й домашній затишок, а також про те, хто насправді робить сніг; Сашко Лірник «Пухнасті казочки» – казки й вірші для малят; Іван Малкович «Українська абетка», «Улюблені вірші», «100 казок»; Василь Федієнко – дітям різного віку пропонує цікаві букварі та посібники з математики, розвитку мовлення й інших предметів, використовуючи різні жанри художньої літератури; Наталія Чуб – «Азбука хоробрості», «Азбука доброти», «Азбука ввічливості», «Азбука дружби» – книга для батьків і вихователів, яка допоможе знайти відповіді на найчастіші запитання малюка; Сашко Дерманський «Казка про дракона Омелька» – веселі, пригодницькі казки; а також твори зарубіжних авторів: Роальда Дала «Чарлі і шоколадна фабрика», казки Шарля Перро, Туве Янссон

– серія про мумі-тролів, казки Братів Грім і Г.К. Андерсена, Р. Кіплінга «Книга джунглів» та інші.

Висновки. Художня література є незамінним чинником загальнокультурного розвитку дошкільників. Кожен її жанр – казка, оповідання, вірш тощо – має унікальний потенціал для впливу на різні сфери особистості дитини: емоційно-чуттєву, моральну, пізнавальну, естетичну й мовленнєву. Систематичне та грамотне використання художніх творів в освітньому процесі ЗДО й у родині сприяє гармонійному та всебічному розвитку дитини, закладаючи міцний фундамент для її майбутнього культурного становлення. Обираючи книги для дошкільників, важливо враховувати їхні інтереси й уподобання, щоб зробити читання приємним і з корисним досвідом.

Освітня роль казок, оповідань, віршів у дошкільному віці має особливе значення. Вони здатні розвивати уяву й творче мислення, мовлення дошкільників. Художні твори знайомлять здобувачів освіти з різними персонажами, ситуаціями, допомагаючи їм пізнати себе та навколишній світ, формувати обізнаність із традиціями, ремеслами свого народу й побутом інших народностей, а також формувати в дітей духовно-моральні цінності: чесність, справедливість, відповідальність тощо. З допомогою творів художньої літератури діти бачать наслідки різних вчинків і вчаться приймати правильні рішення в різних життєвих ситуаціях.

Крім того, твори створюють для дітей захопливу й приємну атмосферу, що сприяє розслабленню та відпочинку від повсякденних занять. Це джерело радості, гри й розваг, адже дітям подобається слухати цікаві історії та знайомитися з яскравими персонажами.

Художня література в дошкільному віці має довготривалий вплив на розвиток дитини. Здобувачі освіти, які регулярно знайомляться з різними художніми жанрами ще в ЗДО, часто зберігають любов до книжки та продовжують розвивати уяву й знання впродовж усього життя.

Перспективними вважаємо подальші дослідження впливу жанрів художньої літератури на формування всіх інших компетентностей у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти, 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 04.07.2025).
2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / уклад. А.М. Богуш. Київ : ІЗМН, 1997. 112 с.
3. Кобилицька Л.В. Формування загальнокультурної компетентності у дошкільників засобами художньої літератури. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2025. Вип. 10. С. 64–67.
4. Крутий К.Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності. 2007. URL: www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html (дата звернення: 05.07.2025).
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. 2-ге вид., зі змін. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2022. С. 216.
6. Русова С. Вибрані твори. Київ : Освіта, 1996. С. 109.
7. Сухомлинський В.О. Естетичне сприймання і естетична творчість. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 377–385.
8. Ушинський К.Д. Твори : у 6 т. Київ : Радянська школа, 1955. Т. 2.
9. Чередніченко С.В. Формування національної культури дошкільників засобами дитячої літератури. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 528–531.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education] (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (access date: 04.05.2025) [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. (1997). Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: prohrama ta metodychni rekomendatsii [Origins of speech development of preschoolers: program and methodological recommendations] / uklad. A.M. Bohush. Kyiv: IZMN, 112 p. [in Ukrainian].
3. Kobyletska, L.V. (2025). Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti u doshkilnykiv zasobamy khudozhnoi literatury [Formation of general cultural competence in preschoolers through the means of fiction]. *Materialy zvitnykh naukovykh konferentsii fakultetu pedahohichnoi osvity*. Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 10, 64–67 [in Ukrainian].
4. Krutii, K.L. (2007). Formuvannia kliuchovykh kompetentsii u ditei doshkilnoho viku v umovakh polilingvalnosti. [Formation of key competencies in preschool children in conditions of multilingualism]. URL: www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html. (access date: 05.07.2025) [in Ukrainian].
5. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» (2022). [Preschool Child Development Program «Ukrainian Preschool»] O.I. Bilan, L.M. Vozna, O.L. Maksymenko ta in. Vyd. 2-he, zi zmin. i dop. Ternopil : Mandrivets. P. 216. [in Ukrainian].
6. Rusova, S. (1996). Vybrani tvory. [Selected works] K.: Osvita. P. 109 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Estetychne sprymannia i estetychna tvorchist [Aesthetic perception and aesthetic creativity]. Vybrani tvory: v 5 tomakh. T. 4. K.: Rad. Shkola, 377–385 [in Ukrainian].
8. Ushynskyi, K.D. (1955). Tvory [Works] v 6-ty tomakh. T. 2. K.: Radianska shkola. P. 270 [in Ukrainian].
9. Cherednichenko, S.V. (2012). Formuvannia natsionalnoi kultury doshkilnykiv zasobamy dytiachoi literatury [Formation of national culture of preschoolers through children's literature]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 12, 528–531 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 28.07.2025

Дата прийняття статті: 29.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.9:618.2+618.4]:61

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.16>

Вікторія КОВАЛЕНКО

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
viktoria.kovalenko@hnpri.edu.ua
ORCID: 0000-0002-7792-4653

Наталія СІНОПАЛЬНИКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
sinopalnikova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5939-3916

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ ІЗ ГЕНЕРАЛІЗОВАНИМ ТРИВОЖНИМ РОЗЛАДОМ

Анотація. Мета. Стаття спрямована на теоретичне обґрунтування й узагальнення підходів до психологічної підтримки підлітків із генералізованим тривожним розладом в умовах сучасної соціокультурної та воєнної реальності, а також висвітлення сучасних методів психологічної допомоги. Здійснено спробу інтегрувати міждисциплінарні знання з нейропсихології, когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованої психотерапії та психосоціальної підтримки. **Методологія.** У дослідженні використано комплексний теоретико-аналітичний підхід, що включає критичний аналіз наукових джерел, міждисциплінарний синтез, класифікацію психотерапевтичних методів та узагальнення клініко-психологічних спостережень. Акцент зроблено на таких техніках, як експозиційна терапія, фіксація на тілесному стані, оцінювання страху, контрбумовлення, рецпрокне гальмування, парадоксальна інтенція, дихальні й релаксаційні вправи. **Наукова новизна.** Уперше запропоновано інтегрований підхід до психологічної підтримки підлітків із ГТР, що поєднує індивідуальну психотерапію, психоедукацію родини, тілесно-орієнтовані техніки (включно з танцювальною терапією) і когнітивно-поведінкові інтервенції, адаптовані до умов воєнного часу. Висвітлено роль батьківського середовища як чинника стабілізації емоційного стану підлітка. **Висновки.** Ефективна психологічна підтримка підлітків із ГТР потребує комплексного й міждисциплінарного підходу, який ураховує нейрофізіологічні, когнітивні, емоційні та поведінкові чинники тривожності. Застосування адаптивних інтервенцій, включаючи психоосвіту для родини, методи соматичної регуляції (дихальні й рухові техніки), когнітивну перебудову мислення та нормалізацію сну, сприяє зменшенню симптомів тривоги, підвищенню стресостійкості й загальної якості життя підлітків у складних життєвих обставинах.

Ключові слова: генералізований тривожний розлад, симптоми, психологічна підтримка, підлітки, міждисциплінарний підхід, МКХ-II.

Viktoriia KOVALENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.), Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
viktoriia.kovalenko@hnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-7792-4653

Natalia SYNOPALNYKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
sinopalnikova@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5939-3916

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH GENERALISED ANXIETY DISORDER

Abstract. Purpose. This article aims to theoretically substantiate and synthesize current approaches to the psychological support of adolescents diagnosed with Generalized Anxiety Disorder (GAD) within the context of contemporary sociocultural and wartime realities. The study seeks to integrate interdisciplinary knowledge from neuropsychology, cognitive-behavioral therapy (CBT), body-oriented psychotherapy, and psychosocial support practices. **Methodology.** A comprehensive theoretical and analytical framework was applied, encompassing a critical review of scholarly literature, interdisciplinary synthesis, classification of psychotherapeutic interventions, and generalization of clinical-psychological observations. Particular emphasis was placed on techniques such as exposure therapy, interoceptive awareness and bodily focus, fear-rating scales, counterconditioning, reciprocal inhibition, paradoxical intention, and a range of breathing and relaxation exercises. **Scientific novelty.** The study introduces an integrated model of psychological support for adolescents with GAD, combining individual psychotherapy, family psychoeducation, sleep hygiene normalization, body-oriented interventions (including dance/movement therapy), and CBT-based techniques tailored to wartime conditions. The stabilizing role of the parental environment in adolescent emotional regulation is also highlighted. **Conclusions.** Effective psychological support for adolescents with GAD requires a comprehensive, interdisciplinary approach that addresses the neurophysiological, cognitive, emotional, and behavioral components of anxiety. The implementation of adaptive interventions – including family psychoeducation, somatic regulation methods (breathwork and movement-based techniques), cognitive restructuring, and sleep normalization – contributes to symptom reduction, enhanced stress resilience, and improved quality of life for adolescents facing adverse life circumstances.

Key words: Generalized Anxiety Disorder, symptoms, psychological support, adolescents, interdisciplinary approach, ICD-11.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальної нестабільності й соціальної турбулентності, спричиненої військовими подіями, інформаційним тиском і зростанням невизначеності майбутнього, психічне здоров'я підлітків набуває особливої значущості. Одним із найпоширеніших порушень психоемоційної сфери в підлітковому віці є тривожні розлади, які, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, входять до трійки найчастіших психічних станів серед молоді віком від 10 до 19 років [9].

Результати проведеного дослідження А. Токарчук, І. Коваль доводять, що внаслідок російсько-українського воєнного конфлікту в період 2014–2024 рр. спостерігається помітне зростання рівнів тривожності й депресивної симптоматики серед дітей підліткового віку.

Зокрема, в умовах повномасштабного вторгнення зафіксовано значне підвищення як ситуативної тривожності (+26,7%), так й особистісної тривожності (+22,6%). Тривожність набуває клінічно виражених форм, які підпадають під діагностичні критерії психоемоційних розладів [2]. Учені наголошують, що «підлітковий вік є критичним у формуванні механізмів подолання тривожності, і недостатня підтримка на цьому етапі може призвести до хронізації розладу та розвитку супутніх депресивних станів». Цю думку підтверджує й зарубіжна наукова спільнота: «Невтручання на ранніх стадіях розвитку тривожного розладу значно підвищує ризик соціальної ізоляції, академічної неспішності та зниження якості життя» [5].

Наукова спільнота (С. Кендал, Н. Компон, Т. Джонсон) наголошує на потребі розро-

блення й упровадження ефективних моделей психологічної підтримки підлітків із тривожними розладами. У контексті підвищеного навантаження на нервову систему важливими є не лише клінічні втручання, а й психоедукація, групова підтримка, інтерактивні методи арт- і когнітивно-поведінкової терапії, адаптовані до вікових і культурних особливостей [7]. Отже, проблема психологічної підтримки підлітків із генералізованим тривожним розладом (далі – ГТР) є надзвичайно актуальною як із наукового, так і з практичного погляду. Її розв'язання має сприяти формуванню цілісної системи психоемоційного супроводу в закладах освіти й в умовах сім'ї, а також запобіганню довгостроковим психічним порушенням у майбутньому дорослому житті.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема тривожних розладів у підлітковому віці посідає чільне місце в сучасній психології та психіатрії, оскільки саме в цей період формуються основні механізми саморегуляції, емоційного реагування та соціальної адаптації. За даними МКХ-11, «тривожні розлади проявляються протягом усього життя й характеризуються надмірними симптомами страху та тривоги протягом тривалого періоду часу, що супроводжуються змінами в поведінці й неспецифічним фізіологічним збудженням» [6].

У вітчизняній науці увагу до цієї проблематики приділяють такі дослідники, як О. Аліфер, О. Барна, І. Жураківський, І. Коваль, О. Складенко, А. Токарчук, Ю. Чистовська, О. Хаустова, Т. Харченко й інші. Зокрема, О. Складенко досліджував теоретичні аспекти проблеми тривожних розладів [3]. Наукові розвідки В. Коваленко, І. Литвин, О. Барна, О. Аліфер присвячені вивченню проблеми феноменології та симптоматики тривожних розладів [8]. О. Хаустова досліджувала питання виникнення тривожно-депресивних розладів в умовах дистресу війни в Україні, диференціації тривожних і депресивних розладів [4]. Ю. Чистовська, Т. Харченко, І. Жураківський вивчали питання особливостей етіології та патогенезу тривожних розладів і їх психотерапію. А. Токарчук, І. Коваль вивчали особливості тривожних станів підлітків у період війни [2]. Варто зазначити, що наявні дослідження переважно зосереджуються на загальних клініко-психо-

логічних характеристиках тривожних розладів, механізмах їх виникнення, етапах діагностики або методах психотерапії в загальній популярності. Натомість цілісне, системне розкриття проблеми саме психологічної підтримки підлітків як особливо вразливої вікової групи з урахуванням соціокультурного й воєнного контексту залишається фрагментарним і недостатньо дослідженим. Це засвідчує актуальність подальших наукових розвідок, спрямованих на вивчення ефективних стратегій щодо психологічної підтримки підлітків із ГТР, розроблення практичних рекомендацій та інтеграцію відповідних підходів у систему освіти й охорони психічного здоров'я.

Мета статті – теоретичне обґрунтування й узагальнення підходів до психологічної підтримки підлітків із ГТР в умовах сучасної соціокультурної та воєнної реальності, а також висвітлення сучасних методів психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (Відомості Верховної Ради України, 2006, № 2–3, ст. 36; зі змінами, унесеними Законом України від 19.12.2017 № 2249-VIII), психологічна підтримка трактується як «система соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі, спрямованих на оптимізацію її психоемоційного стану у процесі формування здібностей, самосвідомості, а також на сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці та реалізацію професійної кар'єри». На думку В. Панок, Я. Чапак, Я. Андреевої, психологічна підтримка передбачає психологічну допомогу особистості з використанням методів психологічної реабілітації, психотерапії, психоконсультації в складних життєвих обставинах, ситуаціях, що сприяє налагодженню життя й адаптації в суспільстві [1]. Таким чином, психологічна підтримка охоплює не лише корекцію чи стабілізацію психоемоційного стану, а й має виразне спрямування на особистісний розвиток, соціальну адаптацію та самореалізацію особи в життєвих і професійних сферах. Цей підхід є особливо важливим у роботі з вразливими категоріями населення, зокрема з дітьми й підлітками з тривожними розладами в умовах психотрав-

мівних подій, таких як війна, насильство або втрати.

Успішність психологічної підтримки підлітків із тривожними розладами безпосередньо залежить від комплексного аналізу двох ключових чинників: по-перше, від точного розуміння характеру тривожного розладу, його симптоматики, глибинних причин і динаміки прояву; по-друге, від обґрунтованого вибору психологічного підходу, що визначає як цілі психотерапевтичного втручання, так і засоби їх досягнення [1]. Перейдемо до аналізу сучасного трактування дефініції «тривожні розлади», їх етіології та патогенезу.

Згідно з МКХ, 11 тривожні розлади – це «розлади, що характеризуються надмірним переживанням страху й тривоги та відповідними порушеннями поведінки, за яких симптоми є різко вираженими, що призводять до значного дистресу чи порушень в особистій, сімейній, соціальній, навчальній професійній та інших важливих сферах функціонування» [6]. Страх і тривога є взаємопов'язаними, проте відмінними психологічними явищами. Страх розглядається як безпосередня реакція на реальну, актуальну загрозу, тоді як тривога – це емоційний стан, орієнтований на майбутнє, що виникає у відповідь на передбачувану або уявну небезпеку. Однією з ключових ознак, що дає змогу диференціювати тривожні розлади та фобічні, є фокус побоювань, тобто специфічний стимул або ситуація, що викликає емоційне збудження у формі страху чи тривоги. Клінічна картина цих розладів зазвичай супроводжується характерними когнітивними особливостями, які відіграють важливу роль у з'ясуванні природи страхів і тривожних очікувань пацієнта. Саме ці когнітивні компоненти можуть бути вирішальними при проведенні диференційної діагностики між окремими формами тривожних розладів. Ці розлади в МКХ-11 поділяються на кілька окремих нозологічних одиниць, кожна з яких має власну клінічну симптоматику й діагностичні критерії, а саме: генералізований тривожний розлад (6B00), панічний розлад (6B01), агорафобія (6B02), специфічна фобія (6B03), соціальний тривожний розлад (6B04), сепаративний тривожний розлад (6B05), селективний мутизм (6B06) [6].

Згідно з класифікацією МКХ-11, генералізований тривожний розлад (ГТР) визначається

як психічний стан, для якого характерна персистентна, надмірна тривога, що триває протягом щонайменше кількох місяців, охоплюючи більшість днів у зазначений період. Ця тривожність може мати фоновий, генералізований характер або проявлятися у формі надмірного занепокоєння з приводу численних повсякденних ситуацій, пов'язаних із родинним життям, здоров'ям, навчанням чи іншими життєвими аспектами. До основних супутніх симптомів належать підвищене м'язове напруження, психомоторне збудження, вегетативні порушення, а також суб'єктивне відчуття нервозності, труднощі концентрації уваги й розлади сну. Ці клінічні прояви є стійкими й істотно впливають на функціонування особи в різних сферах життєдіяльності [6].

Сучасні досягнення в галузі функціональної та структурної нейровізуалізації головного мозку дали змогу ідентифікувати конкретні нейроанатомічні структури, що беруть участь у патогенезі тривожних розладів. Однією з ключових ділянок, залучених до процесів модуляції страху й тривоги, є мигдалеподібне тіло, яке входить до складу лімбічної системи й виконує центральну роль у формуванні емоційної реактивності [4; 10]. Іншою важливою структурою, залученою до механізмів тривожності, є гіпокамп, що забезпечує кодування подій у довготривалі спогади та контекстуалізацію емоційних переживань. Результати досліджень показали, що в осіб, які зазнали травматичного досвіду в дитинстві або брали участь у бойових діях, спостерігається зменшення об'єму гіпокампа порівняно з тими, хто не мав подібного досвіду, що може бути пов'язано з підвищеною вразливістю до посттравматичних і тривожних розладів [4; 10].

З біохімічної точки зору, провідну роль у нейрофізіологічному забезпеченні симптомів тривожності в центральній нервовій системі (ЦНС) відіграють такі нейромедіатори, як норадреналін, серотонін, дофамін і гамма-аміномасляна кислота. Крім того, участь у патогенезі можуть брати інші медіаторні системи, зокрема кортикотропін-релізінг-фактор та інші нейропептиди, що регулюють реакції стресу.

На периферичному рівні численні вегетативні симптоми, характерні для тривожних розладів, опосередковуються вегетативною

нервовою системою, насамперед її симпатичним відділом. Активация симпатичної нервової системи зумовлює такі типові клінічні прояви тривоги, як тахікардія, пітливість, тремор, сухість у роті, порушення дихання й інші соматичні реакції, які супроводжують гострі або хронічні тривожні стани [4].

Проведений теоретичний аналіз джерельної бази з проблеми наукової розвідки дає змогу виокремити тетраду симптомів, притаманних ГТР підлітків, а саме:

- соматичні: пітливість, підвищене серцебиття, тремор, гіпервентиляція, порушення сну й апетиту, загальна втомлюваність;
- емоційні: дратівливість, емоційна нестабільність, тривожність, залежна поведінка, песимістичні настрої й утрата здатності отримувати задоволення, почуття безпорадності, неспокій, негативні передчуття;
- когнітивні: труднощі з концентрацією уваги й нерішучість, що часто поєднується з катастрофічними очікуваннями;
- поведінкові: звуження активності й незадоволеність якістю життя, підвищена настороженість, уникнення соціальних ситуацій, а також ритуалізовані дії, спрямовані на зниження рівня тривоги.

Однак для цілісного розуміння природи цих симптомів і способів надання психологічної підтримки необхідно звернутися до концептуальних підходів, які по-різному пояснюють походження тривожних розладів. Як зазначає О. Складенко, у сучасній науці розрізняють кілька провідних напрямів, що охоплюють біологічні, психологічні та соціальні чинники [3].

Зокрема, психодинамічний підхід (З. Фройд) розглядає виникнення страхів як захисний механізм психіки, що виникає у відповідь на несвідомі конфлікти й витіснені імпульси, які надходять із системи «Ід».

Згідно з біхевіоральним підходом (Дж. Уотсон, Б. Скіннер), тривожні реакції є набутими через процеси класичного або оперантного обумовлення. Біхевіоральна модель пояснює фобії, специфічну поведінку та підтримку тривожності як наслідок закріплення реакцій уникнення, що знижують рівень страху й тим самим посилюють проблему.

Когнітивно-поведінковий підхід (далі – КПТ) поєднує поведінкові реакції з акцентом на роль когнітивних процесів у форму-

ванні тривожних симптомів. Згідно з теорією А. Бека, тривожні розлади пов'язані з автоматичними думками, що мають катастрофічний зміст і зумовлюють хибне тлумачення загрози. Методики когнітивно-поведінкової терапії вважаються найефективнішими в лікуванні ГТР, соціофобії, панічного розладу.

У гуманістичній парадигмі, представниками якої є К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, тривожність розглядається як результат невідповідності між «реальним» та «ідеальним» «Я» або як екзистенційна реакція на втрату сенсу, свободи чи вибору. Особливу увагу приділено екзистенційній тривозі, яку В. Франкл уважав «не патологічною», а природною реакцією людини на усвідомлення обмеженості життя, необхідності прийняття рішень і відповідальності.

У контексті інтегративного підходу, який поєднує біологічні (нейромедіаторні, генетичні), психологічні (когнітивні, емоційні) та соціальні (середовищні, культурні) фактори, зазначається, що тривожні розлади формуються як результат взаємодії спадкової вразливості, життєвого досвіду й стилю мислення (Е. Чейкен, Р. Хеймберг, К. Кендалл) [7; 8; 10].

Отже, кожен із психологічних підходів висвітлює різні грані проблеми тривожних розладів, що підкреслює необхідність міждисциплінарного й індивідуалізованого підходу в їх діагностуванні та подоланні.

Ефективна психологічна підтримка підлітків із ГТР має базуватися на міждисциплінарному підході, який об'єднує елементи когнітивно-поведінкової терапії, біхевіоральних інтервенцій, тілесно-орієнтованої та гуманістично-екзистенційної терапій. Така інтеграція дає змогу не лише зменшити вираженість симптомів, а й розвинути в підлітка стійкість до стресу, здатність до саморефлексії, саморегуляції та адаптації до зовнішніх викликів. Розглянемо їх більш детально.

Методи тілесно-орієнтованої психотерапії.

Підлітки з ГТР часто стикаються із соматичними проявами тривожності, що супроводжуються гіпервентиляцією, тахікардією, м'язовим напруженням і психомоторною неспокійністю. Для стабілізації фізіологічного стану та зниження тілесного напруження доцільним є використання комплексу методів тілесно-орієнтованої терапії:

Дихальні вправи за схемою «вдих-пауза-видих»: варіанти дихальних циклів 5–5–5, 5–4–6, 5–3–7, 5–2–8, 5–1–9, 5–10 сприяють поступовій активації парасимпатичної нервової системи, зменшенню гіпервентиляції та стабілізації серцевого ритму.

Прогресивна м'язова релаксація за методом Е. Джекобсона: полягає в поетапному напруженні й розслабленні м'язів із фокусом на тілесні відчуття, що дає змогу відновити контроль над тілом, знижує рівень психофізіологічного збудження.

Танцювально-рухова терапія: як один із напрямів арттерапії, поєднує елементи вільного та структурованого руху для вираження емоцій через тіло, зняття хронічного м'язового напруження й підвищення тілесної усвідомленості. Дослідження доводять [10], що ритмічні рухи під музику сприяють активації дофамінергічної системи, що позитивно впливає на емоційний фон, самооцінку та відчуття безпеки. Особливо ефективною танцювальна терапія є в груповій формі, де, крім тілесної розрядки, активізується соціальна взаємодія та підтримка.

Методи когнітивно-поведінкової терапії.

У межах КПТ застосовуються практики, спрямовані на виявлення та модифікацію дисфункціональних автоматичних думок, які лежать в основі тривожного реагування.

Фіксація уваги на стані дає підлітку змогу навчитися трансформувати уникнення в толерантність до неприємних відчуттів, поступово знижуючи чутливість до них.

Оцінювання інтенсивності страху передбачає застосування шкали (від 1 до 100) для визначення рівня суб'єктивного занепокоєння, що сприяє кращому усвідомленню та нормалізації емоційного стану.

Експозиційна терапія включає поетапне й контрольоване зіткнення з тривожними ситуаціями або об'єктами, що допомагає зменшити інтенсивність страху й унікаючу поведінку.

Методи біхевіоральної терапії.

Контробумовлення (Дж. Вольпе) – створення нових нейтральних або позитивних асоціацій у відповідь на тривожні стимули за рахунок їх поєднання з релаксацийними станами.

Рецепрокне гальмування – методика, яка ґрунтується на фізіологічній несумісності три-

вожності й м'язового розслаблення, забезпечує ефективне зняття соматичного напруження.

Парадоксальна інтенція (В. Франкл) – навмисне підсилення або іронічне перебільшення тривожного симптому, що в парадоксальний спосіб знижує його інтенсивність і значущість для суб'єкта.

Психосоціальний контекст підтримки.

У воєнних умовах, коли підлітки переживають утрату безпеки, змушені адаптуватися до нових соціальних, побутових та освітніх реалій, зазнають змін у родинному середовищі, психологічна підтримка не може обмежуватися лише індивідуальною терапією. Вона має розширюватися до системної моделі, яка включає психоедукацію родини, стабілізацію середовища й нормалізацію базових життєвих рутин, зокрема сну, харчування, щоденної активності. Саме підтримка близького оточення, зокрема батьків, є визначальною у формуванні сталих адаптивних навичок у підлітків із тривожними розладами.

У цьому контексті особливої уваги потребує проблема порушення сну – одного з провідних соматичних компонентів ГТР. Сучасні дослідження засвідчують, що підлітки з підвищеним рівнем тривожності мають схильність до порушень циркадного ритму, зокрема до зниження рівня секреції мелатоніну, гормону, який регулює фазу засинання. Це призводить до гіперзбудливості нервової системи, труднощів із засинанням, частих нічних пробуджень і суб'єктивного відчуття втоми й емоційної виснаженості в ранкові години.

Порушення сну в підлітків із ГТР не лише ускладнюють перебіг основного розладу, а й є незалежним ризиком розвитку депресивних епізодів, погіршення когнітивного функціонування, ослаблення імунної системи та зниження навчальної успішності. Отже, правильно вибудована гігієна сну й формування здорових щоденних звичок є невід'ємним компонентом психопрофілактичної та психокорекційної роботи.

Серед ефективних стратегій підтримки сну в підлітків із тривожними розладами виокремлюють такі компоненти:

- підтримання стабільного режиму сну й пробудження незалежно від дня тижня;
- оптимізація предметно-просторових умов спальної кімнати (освітлення, температура, мінімізація шуму);

– обмеження стимуляторів за 2–3 години перед сном (кофеїну, гаджетів, важкої їжі);

– застосування когнітивних технік подолання нічної тривожності, включаючи техніку парадоксальної інтенції та корекцію катастрофічних мисленневих установок (заміна катастрофічних думок – «Я не засну – і все зіпсую» на адаптивні твердження – «Навіть при меншій кількості сну я впораюсь»; використання парадоксального наміру – свідоме бажання не заснути як засіб зниження внутрішнього тиску; техніка «паузи з поверненням»: якщо засинання не настає протягом 20–30 хв, варто перейти до спокійного заняття (читання, прослуховування музики), доки не з'явиться сонливість).

– релаксацийні вправи перед сном (дихальні вправи, м'язова релаксація, слухання заспокійливих аудіостимулів);

– щоденна помірна фізична активність і світлова гігієна з акцентом на денну експозицію природному освітленню й обмеження синього світла ввечері.

Роль батьків у цьому процесі є ключовою: емоційна присутність, послідовна поведінка, підтримка здорових звичок і готовність до співпраці з фахівцями – усе це створює стабілізуюче середовище для психоемоційного відновлення дитини. Таким чином, забезпечення здорового сну є не лише індикатором, а й детермінантою ефективної психологічної підтримки підлітків із тривожними розладами в умовах соціокультурної та воєнної турбулентності.

Висновки. У сучасних умовах соціокультурної нестабільності проблема тривожних розладів підлітків набуває особливої актуальності. Підлітковий вік є сенситивним періодом, коли формується система емоційної саморегуляції, копінг-стратегій і соціальної

адаптації, а відсутність вчасної психологічної підтримки може призвести до хронізації тривожного стану, виникнення депресивних розладів, зниження навчальної мотивації та якості життя. ГТР у підлітковому віці має складну етіологію, що включає нейробіологічні, когнітивні, поведінкові й соціальні чинники. У структурі симптомів ГТР виявляються соматичні, емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, серед яких на особливу увагу заслуговує порушення сну. Порушення циркадного ритму, зниження секреції мелатоніну, гіперзбудливість нервової системи формують додатковий ризик посилення тривожних симптомів.

Психологічна підтримка підлітків із ГТР має ґрунтуватися на поєднанні методів когнітивно-поведінкової, тілесно-орієнтованої терапії, біхевіорального підходу, психоедукації та створенні стабільного соціального середовища. Доведено ефективність таких методів, як експозиційна терапія, техніки когнітивної реструктуризації, шкалювання страху, дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, танцювальна терапія, контробумовлення й рецепрокне гальмування. Участь родини, її обізнаність щодо особливостей тривожного реагування та дотримання стабільного режиму функціонування становлять основу сталого психоемоційного відновлення. Отже, комплексна система психологічної підтримки підлітків із тривожними розладами має враховувати нейропсихологічні, когнітивні, поведінкові й соціальні чинники.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності поєднання онлайн- та офлайн-форм психотерапевтичної роботи, а також інтеграції сімейно-орієнтованих і шкільних інтервенцій для забезпечення стійкого терапевтичного ефекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кихтюк О., Федотова Т. Психологічна підтримка особистості: методи та особливості роботи клінічного психолога. *Psychological Prospects Journal*. 2021. Вип. 38. С. 63–75.
2. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту: порівняльний аналіз, прогноз. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Вип. 9(3). С. 28–31.
3. Складенко О.М. Теоретичні аспекти тривожних розладів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 4. С. 69–75.
4. Хаустова О.О. Тривожно-депресивні розлади в умовах дистресу війни в Україні. *Психіатрія: погляд на проблему*. 2022. Вип. 4. С. 22–24.
5. Albano A.M., Hoffman L. Treatment of social anxiety disorder. Kendall P.C. (Ed.). *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice*. 2018. P. 15–49.

6. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1712535455> (дата звернення: 31.07.2025).
7. Kendall C. Philip, Compton, N. Scott, Walkup, T. John, & Piacentini J. Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of Anxiety Disorders*. 2010. Vol. 24, Issue 3. P. 360–365.
8. Lytvyn I., Pakushyna L., Savytska O., Kovalenko V., Vyshnyk O. (2025). Pedagogical support for primary school pupils with severe speech difficulties within the framework of development and correction. *Health Leadership and Quality of Life*. 2025. Jul. 18 [cited 2025 Jul. 31]. P. 704. URL: <https://hl.ageditor.ar/index.php/hl/article/view/704>.
9. Mental health of adolescents. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата звернення: 31.07.2025).
10. Rebello T., Keeley J., Kogan C. Anxiety and Fear-Related Disorders in the ICD-11: Results from a Global Case-controlled Field Study. *Archives of Medical Research*. 2019. Vol. 50, Issue 8. P. 490–501.

REFERENCES:

1. Kykhtiuk, O., & Fedotova, T. (2021). Psykholohichna pidtrymka osobystosti: metody ta osoblyvosti roboty klinichnoho psykhologa [Psychological support of the individual: methods and features of the work of a clinical psychologist]. *Psychological Prospects Journal*, 38, 63–75 [in Ukrainian].
2. Tokarchuk, A., & Koval, I. (2024). Pidvyshcheni riven tryvozhnosti u ditei i pidlitkiv svitkiv voiennoho konfliktu: porivnialnyi analiz, prohnoz [Increased level of anxiety in children and adolescents who witnessed the military conflict: comparative analysis, prognosis]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka*, 9 (3), 28–31 [in Ukrainian].
3. Skliarenko, O.M. (2016). Teoretychni aspekty tryvozhnykh rozladiv [Theoretical aspects of anxiety disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 12: Psykholohichni nauky*, 4, 69–75 [in Ukrainian].
4. Khaustova, O.O. (2022). Tryvozhno-depresyvnii rozlad v umovakh dystresu viiny v Ukraini [Anxiety and depressive disorders in conditions of war distress in Ukraine]. *Psykhiatriia: pohliad na problemu*, 4, 22–24 [in Ukrainian].
5. Albano, A.M., & Hoffman, L. (2018). Treatment of social anxiety disorder. In P. C. Kendall (Ed.). *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice*, 15–49 [in English].
6. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Retrieved from: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1712535455> [in English].
7. Kendall, C. Philip, Compton, N. Scott, Walkup, T. John, & Piacentini J. (2010). Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 360–365 [in English].
8. Lytvyn, I., Pakushyna, L., Savytska, O., Kovalenko, V., Vyshnyk, O. (2025). Pedagogical support for primary school pupils with severe speech difficulties within the framework of development and correction. *Health Leadership and Quality of Life* [Internet]. Jul. 18 [cited 2025 Jul. 31]; 4:704. Retrieved from: <https://hl.ageditor.ar/index.php/hl/article/view/704> [in English].
9. Mental health of adolescents. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> [in English].
10. Rebello, T., Keeley, J. & Kogan, C. (2019). Anxiety and Fear-Related Disorders in the ICD-11: Results from a Global Case-controlled Field Study. *Archives of Medical Research*, 50(8), 490–501 [in English].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 27.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.98-051:159.944]:005.963

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.17>

Маріанна КОМПАНОВИЧ

кандидатка психологічних наук,

завідувачка кафедри психології та соціально-гуманітарних наук,

Львівський інститут Приватного акціонерного товариства

«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

mari.kompanovych@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7670-1714

Олена ПЕТРИНИЧ

старша викладачка кафедри психології та соціально-гуманітарних наук,

Львівський інститут Приватного акціонерного товариства

«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

petrunuch@ukr.net

ORCID: 0000-0002-6426-5548

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В ІНТЕГРАТИВНІЙ МОДЕЛІ СУПЕРВІЗУВАННЯ ІДЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА

Анотація. Мета: стаття присвячена теоретичній розвідці основних засад і методології супервізії, способам зрозуміти й описати процес супервізування, з огляду на потреби та запити супервізантів, у контексті філософії адлеріанського підходу. **Методологія** дослідження включає аналіз і синтез теоретичної інформації. На основі системного розуміння обрано техніки адлеріанського напрямку з метою ефективного застосування в інтегративному підході супервізування. **Наукова новизна.** У статті проаналізовано особливості супервізійного супроводу в контексті взаємодії супервізора й супервізанта. Розглянуто ключові підходи й техніки до розуміння супервізійних стосунків, основну увагу звернено на залучення до інтегративної моделі супервізування філософії підходу А. Адлера та ключових концепцій напрямку індивідуальної психології. **Висновки.** Супервізійний стосунок охоплює різні ролі контакту й детермінує глибинні невідомі переживання супервізантів. Часто на супервізора проєктуються глибинні нарцисистичні переживання, перед ним постають базові травмівні досвіди контакту, дискомфортні переживання щодо оцінковості консультативного чи психотерапевтичного процесу, оскільки завданням супервізора є допомогти психологу/психотерапевту активувати інтелектуальні й емоційні ресурси в роботі з клієнтом/пацієнтами. Таким чином, основною метою супервізування є професійний розвиток через моніторинг і поліпшення якості надання психологічної допомоги. У фокусі адлеріанської психології постають концепти, які, безумовно, є вкрай значимими в супервізуванні, особливо психологів-початківців, зокрема, на етапі формування ідентичності психолога чи психотерапевта як складника професійної належності, узгодженості й підтримування позитивної професійної Я-концепції, як профілактики професійного вигорання й втрати мотивації до провадження психологічної практики.

Ключові слова: супервізія, супервізійний супровід, функції супервізії, етапи й техніки супервізування, індивідуальна психологія А. Адлера.

Marianna KOMPANOVYCH

Candidate of Psychological Sciences,

Head of the Department of Psychology and Social and Humanitarian Sciences,

The Lviv Institute of the Private Joint Stock Company "Higher education institution

"The Interregional Academy of Personnel Management"

mari.kompanovuch@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7670-1714

Olena PETRYNYCH

Assistant Professor at the Department of Psychology and Social and Humanitarian Sciences,

The Lviv Institute of the Private Joint Stock Company "Higher education institution

"The Interregional Academy of Personnel Management"

petrunuch@ukr.net

ORCID: 0000-0002-6426-5548

FEATURES OF APPLICATION IN THE INTEGRATIVE MODEL OF SUPERVISION OF THE IDEAS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY OF A. ADLER

Abstract. Purpose of the article: the article is devoted to the theoretical exploration of the basic principles and methodology of supervision, ways to understand and describe the supervision process, taking into account the needs and requests of supervisees, in the context of the philosophy of the Adlerian approach. **Methodology.** Includes analysis and synthesis of theoretical information. Based on a systemic understanding, Adlerian techniques were selected for effective application in an integrative supervision approach. **Scientific novelty.** The article analyzes the features of supervisory support in the context of the interaction between the supervisor and the supervisee. Key approaches and techniques for understanding supervisory problems are considered, with the main attention paid to the inclusion of the philosophy of A. Adler's approach and key concepts of the direction of individual psychology in the integrative model of supervision. **Conclusions.** The supervisory relationship encompasses various roles of contact and determines the deep unconscious experiences of supervisees. Often, deep narcissistic experiences are projected onto the supervisor; basic traumatic experiences of contact, and uncomfortable experiences regarding the evaluation of the consultative or psychotherapeutic process appear. Since the task of the supervisor is to help the psychologist/psychotherapist activate intellectual and emotional resources in working with the client/patients, the main goal of supervision is professional development through monitoring and improving the quality of psychological care. Thus, the main goal of supervision is professional development through monitoring and improving the quality of psychological care. The focus of Adlerian psychology is on concepts that are undoubtedly extremely important in supervision, especially for novice psychologists. In particular, at the stage of forming the identity of a psychologist or psychotherapist, as a component of professional affiliation, consistency and maintenance of a positive professional self-concept, as a prevention of professional burnout and loss of motivation to conduct psychological practice.

Key words: supervision, supervisory support, functions of supervision, stages and techniques of supervision, individual psychology of A. Adler.

Постановка проблеми. Супервізія широко використовується в психологічному консультуванні, психотерапії та інших напрямках підтримки психічного здоров'я. Основним завданням супервізії як інструмента професійного розвитку є моніторинг і поліпшення якості надання психологічної допомоги. А. Адлера пропонує погляд на філософію життя та психологічну допомогу крізь призму оптимізму, гуманності, орієнтовану на цінності психології рівності, співпраці, взаємної поваги й співчуття, що творить відчуття соціальної включеності.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Супервізію як невід'ємний складник становлення психолога-практика досліджують

І.В. Астремська, І.В. Ушакова (2011; 2024), Г.В. Католик (2006; 2023), Я.В. Чаплак та Л.В. Кирилецька (2010), О.В. Сазонова (2020); проблему труднощів супервізування та специфіку стосунку із супервізантом описує К. Дж. Кварто, (2003); на дослідження ефективності моделей супервізування можна натрапити в працях В.Р. Берк, Р.К. Гудієр, С.Р. Газзард, (1998); Й. Ск'єрве, (2009); Н. Ладані, (2000); специфіку застосування ідей А. Адлера в супервізуванні описують такі дослідники, як Дж.Н. Борншоєр-Босвелл, Р.Е. Ваттс (2013), Д.Л. Маккарті, Д.Д. Крістіан, Т. Стефурак (2023) та Х. Райлі (2023).

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні основних засад і принципів супервізії,

опису процесу й етапів інтегративної моделі супервізування із застосуванням ідей індивідуальної психології А. Адлера; розгляді супервізійних технік адлеріанської філософії, таких як «Злови себе», «Якби...?», «Інтерпретація гіпотези: чи може бути що це...?» Проаналізовано доцільність їх застосування для формування професійної компетенції, розуміння контрперенесення й розширення стратегій мислення супервізантів.

Виклад основного матеріалу. Супервізійна практика призначена для виконання трьох пов'язаних між собою функцій:

1) нормативна функція моніторингу та забезпечення благополуччя клієнта, а також нагляду й оцінювання компетентності супервізанта;

2) відновлювальна функція підтримки особистого та професійного благополуччя супервізанта (уникнення вторинної травматизації в роботі з тяжким досвідом клієнтів, запобігання емоційному виснаженню тощо);

3) формувальна функція навчання та керівництва професійною практикою супервізанта [2].

За дослідженнями (К.Дж. Кварто, 2003), супервізори можуть упоратися з труднощами запиту багатоаспектності стосунку супервізанта, використовуючи такі підходи:

– реляційний (іменування, перевірка, налагодження, підтримка, передбачення, дослідження паралельного процесу, визнання помилок і моделювання);

– рефлексивний (сприяння рефлексії, збереження уважності й моніторингу, збереження терплячості й відкритості, опрацювання контрперенесення, регулярність супервізії та концептуалізація випадку);

– конфронтаційний (конфронтація умовно, конфронтація безпосередньо, відмова/припинення супервізії, звернення до персональної терапії та дерективність); уникання втручань (боротьба, утримання й відмова) [4].

Два короткі тематичні дослідження (Н. Ладані, М.Г. Константін, К. Міллер, К.Д. Еріксон і Дж.Л. Мьюз-Берк, 2000) ілюструють процес послідовного застосування цих стратегій для подолання труднощів. Дослідження підкреслює важливість реляційних стратегій для підтримання ефективного супервізійного альянсу, рефлексивних стратегій, осо-

бливо коли труднощі стосуються клінічного матеріалу та супервізійних стосунків, а також конфронтаційних стратегій з неконструктивними характеристиками й поведінкою супервізанта, які перешкоджають супервізії [5].

Незважаючи на важливість супервізії, дослідження показують, що може виникнути багато труднощів і що супервізанти нерідко відчувають шкоду від супервізії (М. Елліс, 2006; В. Рамос-Санчес 2002). Установлено, що проблематичний супровід характеризується конфронтаційною критикою, прямим приписуванням провини, нечіткими планами й інструктивними, а не інтерактивними навчальними процесами (Н. Ладані, 2004; О. Ретліфф, Е. Вамплер та У. Морріс, 2000). Широка теоретична категоризація критичних подій у супервізії (Н. Ладані, М. Фрідлендер та Р. Нельсон, 2005) надає часткову карту труднощів і включає: компетентність супервізанта, мультикультурні проблеми, рольові конфлікти, сексуальний потяг і непорозуміння, пов'язані зі статтю [4].

Типові труднощі, про які супервізори повідомляли в попередніх дослідженнях, включають компетентність супервізора, етичні проблеми й особистісні характеристики супервізора (М. Елліс, 2006; Р. Нельсон, Л. Барнс, П. Еванс та У. Тріджано, 2008) [4].

Особистісні характеристики супервізанта можуть підкріплювати інші труднощі та включати низьку емоційну обізнаність, проблеми з автономією, особистісні проблеми, професійну ідентичність, повагу до відмінностей світогляду клієнта й особисту мотивацію (М. Елліс, 2006), а також супротив, захисну позицію та негативні перенесення (Р. Нельсон, 2008) [2; 3].

Супервізійні стосунки, крім того, можуть викликати сильні контртрансферентні почуття в супервізорів. Джерела контрперенесення супервізора включають супервізію, міжособистісний стиль, контекст супервізії, невирішені проблеми супервізора, проблемну взаємодію між супервізантом і клієнтом або супервізованим і супервізором (Н. Ладані, В. Костянтин, К. Міллер, Н. Еріксон та М. М'юз-Берк, 2000), опозиційну поведінку супервізанта, пасивність, самозвеличення, особисту поведінку й еротичний потяг (О. Шард, 2009) [4].

Оскільки супервізія є за своєю суттю інтерактивним процесом, у якому суперві-

зор і супервізант спільно конструюють формулювання психологічної допомоги клієнту, які ґрунтуються на супервізійному альянсі, більшість труднощів потенційно можуть негативно вплинути на супервізійний альянс, що виявлено в деяких попередніх дослідженнях (Н. Ладані 2004, М. Елліс та М. Фрідлендер, 1999). Навпаки, проблеми в супервізійних стосунках можуть погіршити благополуччя та спроможність супервізанта. Коли практики, які мають супервізійний супровід, були розчаровані своїми супервізійними стосунками, їм важко було впоратися з несприятливими подіями, пов'язаними з клієнтом (О. Нанн та В. Казенс, 1997), вони відчували високий рівень відчаю та психологічних труднощів. Інші дослідження показують, що послаблення супервізійного альянсу впливає на розуміння й ефективну роботу з клієнтами, може призвести до уникнення супервізійного втручання (Р. Нельсон та М. Фрідлендер, 2001; М. Кварто, 2003). Настороженість, що виникає в результаті цього, може запобігти позитивному досвіду супроводу та сприяти небажанню шукати допомоги, навіть якщо це критично для клієнта (Н. Ладані, 1997) [5].

Труднощі в супервізійному супроводі можуть призвести до конфліктів і припинення супервізійних стосунків, тому важливо дослідити, як можна успішно впоратися з такими труднощами. Дослідження (Р. Нельсон, 2008) експертів-супервізорів показало, що, незважаючи на те що вони незручно сприймали конфлікти із супервізантами, вони наголошують на тому, що досвід їхнього вирішення є дуже важливим і продуктивним для подальшої співпраці.

Однак дослідження супервізорів (О. Шард, 2009) показують, що використання непрямих втручань доцільне, таких як моделювання, слухання, опитування та проведення загальних теоретичних/методологічних обговорень перед вирішенням конкретних завдань, особливо коли необхідно вирішити питання особистого стилю та якостей супервізанта. Також індуктивність спільного мислення зменшує занепокоєння супервізантів (І. Бернарда та Т. Гудієра, 2009), особливо стосовно управління сильним контрперенесенням, супервізори дають зворотній зв'язок про використання таких стратегій, як опрацювання досвіду з колегами або саморефлексії (Н. Ладані, 2000) [4].

Для філософії підходу А. Адлера психологічна допомога полягала у спробі зрозуміти те, як особистість сприймає і переживає світ. Індивідуальна психологія А. Адлера також відома як адлеріанська психотерапія, є короткостроковою, цілеспрямованою, психодинамічно орієнтованою психологічною допомогою.

Індивідуальна психологія А. Адлера зосереджується на природних почуттях неповноцінності й впливі суспільства на особистість. Адлеріанська філософія психологічної допомоги спрямована на розвиток особистості індивіда, водночас визначаючи взаємозв'язок індивіда із суспільством, зосереджується на прагненні особистості до успіху, у зв'язку з іншими й відчутті належності до спільноти та внеску в загальне благо на користь суспільства. У ній наголошується на розумінні людини загалом, розгляді її симптомів у контексті всього її життєвого шляху за принципом холистичності, єдності тілесного й емоційного потенціалу, який функціонує спільно для задоволення мети людини [5].

Ключовими елементами підходу індивідуальної психології А. Адлера є розуміння індивіда у зв'язку з його навколишнім середовищем (суспільством), пошук життєвої мети людини (плану життя) у відповідь на природне почуття неповноцінності, компенсація уявної слабкості та вплив дитинства на дорослу особистість. Пізнаючи людину в адлеріанському підході, психолог/психотерапевт розглядає важливість порядку народження й виховання в дитинстві. Однак адлерівська філософія психологічної допомоги орієнтована на майбутнє. Відповідно, замість того, щоб затримуватися в минулому, шукаючи причину проблеми, фахівець, який працює в адлеріанському підході, зосереджується на зростанні в майбутньому, усвідомивши унікальний стиль життя людини, орієнтується працюючи на змінах [7].

Індивідуальна психологія А. Адлера є способом бачення за проявами симптомів ширшу панораму соціального взаємозв'язку та спільноти. Ідеї А. Адлера актуалізують розуміння й усвідомлення того, що кожна людина є автором власного життя, а отже, і відповідальності.

У концепції підходу А. Адлера й розуміння станів людини підкреслення важливості соціального інтересу та прагнення до визнання

й значимості залишило важливий доробок для психотерапевтичної думки. Крізь призму адлеріанського підходу клієнта заохочують досліджувати його життєві плани, цілі, сценарії та стиль життя на загал, протистояти вигаданим фіналам і сміливо переписувати нормативи приватної логіки для відчуття психічного здоров'я та самореалізації.

Ключова мета адлеріанського підходу – знайти значуще місце або належність до соціальної групи. Проблеми особистості в основному розглядаються через соціальну призму, тобто те, як особистість ставиться до інших. Здатність співпрацювати й робити внесок у суспільні процеси є показником соціального інтересу та психічного здоров'я. Добре пристосована особистість орієнтується й поводить відповідно до контексту соціальної ситуації. Непристосована особистість має хибні уявлення про своє місце в групі, почуття ізоляції, неповноцінності та помилкові цілі, які є компенсацією цих почуттів. Ідея про те, що особистості, які виростають з почуттям неповноцінності, яке компенсується розвитком унікального почуття вищості або прагненням до значущості (перехід від відчутного мінуса до уявного плюсу). З огляду на невід'ємну соціальну природу індивідів, це прагнення розглядається крізь призму соціального інтересу, щоб адекватно виконувати життєві завдання суспільно корисними способами або рухатися неефективною соціальною динамікою та жити у світі, який більше суперечить іншим, жити за власною приватною логікою й особистим прагненням до переваги [1; 6].

Оригінальний і загальний внесок А. Адлера в розуміння природи людини та її відносини зі світом може послугувати супервізорам для навчання консультантів і проведення супервізії. Таким чином, усі конструкції й техніки А. Адлера мають потенціал для використання в супервізії, щоб допомогти побудувати конструктивні супервізійні стосунки, поліпшити теоретичне розуміння супервізантів, сприяти клінічній компетентності супервізантів і виховати соціально корисні характери [5; 7].

Реалістичність відіграє вирішальну роль у розвитку способу життя клієнта, тобто стратегії, які він або вона використовує для вирішення завдань життя. При дослідженні в терапевтичному середовищі ці принципи й поняття

корисні не тільки для консультантів і клієнтів, а й для супервізора та супервізанта в контексті супервізії.

Цілі, які використовуються в процесі консультування чи психотерапії в цьому напрямі, також можуть бути застосовані до супервізійного процесу. Таким чином, цілі супервізії можуть включати таке:

- дослідження приватної логіки;
- оцінювання помилкових переконань;
- дослідження ранніх спогадів [1].

Кожна із цих цілей безпосередньо стосується компетентності консультанта та розвитку його навичок, а також терапевтичних стосунків, які розвиваються з клієнтами. Хоча ці цілі супервізії не є всеохопними, вони забезпечують основу адлеріанської спрямованості психологічної допомоги, з якою супервізори можуть працювати.

Адлеріанська модель супервізії має паралельно чотири етапи, як і модель адлеріанського консультування. У консультуванні чотири етапи, що включають фасилітацію терапевтичних стосунків, вивчення стилю життя клієнта, фасилітацію розуміння способу життя клієнта, а також переорієнтацію та перенавчання клієнта нового способу життя, допомагаючи клієнтам розглянути альтернативи сприйняття й поведінки та розвиток більш здорового, адаптованого функціонування.

На першому етапі супервізор допомагає супервізантам зрозуміти й вибрати «стиль консультування» й теоретичну орієнтацію, щоб допомогти клієнту зрозуміти його спосіб життя.

На другому етапі супервізор допомагає супервізантам зрозуміти причини їх обрання й ідентифікацію з професією психолога та їх переконання й цілі для себе як консультанта та для своїх клієнтів.

На третьому етапі супервізування супервізор працює із супервізантами, щоб зрозуміти наскільки дії допомоги є частиною помилкових цілей супервізантів.

Коли супервізор зможе визначити, як такі дії допомоги можуть стримувати зростання клієнта або перешкоджати терапевтичним стосункам, він допомагає їм розвивати нову, здорову, продуктивну поведінку консультування. Ця мета третього етапу може бути досягнута шляхом посилення саморефлексії й оціню-

вання навичок супервізантів, що потім може призвести до їх більшої автономії.

На останньому етапі супервізії супервізанти демонструють, практикують та ефективніше інтегрують різноманіття відповідей і поведінки до свого репертуару застосовуваних прийомів. Таким чином, супервізанти починають розпізнавати, які дії є не ефективними, і самостійно їх відслідковувати [1].

Одна з головних цілей адлеріанської моделі супервізії є побудова міцних стосунків співпраці, які будуються на взаємній довірі, повазі й меті допомоги супервізантам стати більш ефективними професіоналами.

Цей підхід є утилітарним, оскільки оснований на рівності супервізора й супервізанта, які спільно працюють над досягненням цілей. Цей конструктивний обмін заохочує брати на себе відповідальність за свій професійний розвиток і зростання та зменшує ймовірність супротиву.

Т. Дрейкурс описав супротив як зсув або розбіжність цілей між консультантом і клієнтом або між супервізантом і супервізором. Таким чином, супервізорам необхідно постійно працювати над побудовою егалітарних стосунків і залученням до співпраці супервізанта для процесу узгодження цілей у супервізії [1].

Заохочення також є центральним принципом терапії А. Адлера в межах процесу супервізії, заохочення передбачає активне слухання, демонстрацію поваги та прийняття, зосередження на активах і здібностях, визнання зусилля й рух до цілей, породжуючи надію, оптимістичне сприйняття та бачення із застосуванням гумору. Застосування заохочення супервізором дає відчуття безпеки при обговоренні своїх думок, побоювань і проблем. Ці атрибути повинні поширюватися на стосунки в супервізії й часто допомагають зменшити напруження між супервізором і супервізантом, даючи тим самим змогу висловлювати свої почуття й думки та йти на ризик під час процесу супервізії.

Супервізор, орієнтований на методологію підходу А. Адлера, може застосувати техніку «Злови себе». Це корисна техніка для обговорення, які негативні моделі мислення супервізанта були не ефективними в спілкуванні з клієнтом. У міру того як супервізанти стають більш усвідомленими у своїх помилкових

переконаваннях і неефективній поведінці під час консультування, вони можуть обговорювати із супервізором ефективну поведінку або проговорювати самодіалоги, які можна використовувати під час наступних консультацій. Згодом супервізанти спроможні здійснювати самоконтроль і ловити себе на неефективних, помилкових стратегіях, а отже, приймати свідомі рішення формулювати більш продуктивні думки та поведінку з клієнтом уже без керівництва супервізора.

Ще одна ефективна техніка адлеріанської супервізії «Якби...?». Ця техніка розроблена, щоб допомогти клієнтам «діяти так, ніби їхні страхи не стануться». Техніка «Якби...?» може бути ефективним методом навчання заохочення супервізанта бути впевненим консультантом з різними типами клієнтів і різними запитами.

Також доречним є застосування такої техніки, як інтерпретація гіпотез. Інтерпретації гіпотез використовуються, щоб допомогти супервізантам розпізнати мету й мотивацію їхньої поведінки та дослідити відчуття, що виникають у консультанта до клієнтів. Вони зазвичай використовуються під час фази оцінювання й аналізу консультування. Консультант може сказати, «Мені цікаво, чи...?», «Чи може бути, що це...?», «Чи можливо що...?», перш ніж пропонувати обґрунтоване припущення чи здогадку. Це дає змогу обробити гіпотезу та дійти власного висновку про його точність. Умовно формулюючи це, супервізор заохочує супервізанта пояснювати власні думки та обговорювати їх [1].

Ця техніка використовується для того, щоб допомогти супервізантам отримати уявлення й усвідомлення своєї поведінки, почуттів, думок чи переконань. Інтерпретація гіпотез може бути використана для допомоги в розгляді нової точки зору на проблему й початку вироблення альтернативної поведінки, почуттів, думок або переконань.

Використовуючи ці техніки супервізори допомагають супервізантам стати більш автономними та незалежними в критичному мисленні щодо клієнтів і власних навичок консультування, а отже, підвищення власної впевненості.

Надалі розвиваючи навички висування попередніх гіпотез, консультанти можуть опанувати навички кращого розуміння мотивації

поведінки клієнтів і досліджувати їхні відчуття та ідеї разом під час консультації.

Використання в консультуванні ранніх спогадів клієнтів дають змогу дослідити погляди, переконання й почуття, які обмежують здорову, продуктивну поведінку. Під час процесу пригадування вони мають змогу досліджувати мотиви та моделі стосунків у терапевтичних стосунках, які заважають зростанню як для себе, так і для свого клієнта.

Висновки. Супервізія є невід'ємною частиною консультування/психотерапії. Вона допомагає фахівцю вдосконалювати свої навички, концептуалізувати процеси клієнтів та ефективно надавати психологічну допомогу. Супервізор повинен бути компетентним і досвідче-

ним практиком, який має знання й теоретичні орієнтації, володіє техніками та методами роботи з різними запитами клієнтів.

Отже, супервізори, застосовуючи в інтегративній моделі адлеріанський напрям, повинні сформулювати особисту філософію супервізії, уміти продемонструвати її використання з моделлю супервізантів під час роботи з метою моніторингу їхнього розвитку та продуктивності.

Подальша перспектива досліджень зорієнтована на застосування інтегративної моделі супервізування, зокрема інтегрування ідей адлеріанського підходу, для провадження й вивчення супервізійного супроводу клінічних психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bornsheuer-Boswell J.N., Polonyi M.M., Watts R.E. Integrating Adlerian and Integrated Developmental Model Approaches to Supervision of Counseling Trainees. *Journal of Individual Psychology*. 2013. № 69. P. 328–343.
2. De Haan E., Regouin W. Being supervised: a guide for supervisees. London : Routledge (2nd Edition), 2023. P. 144.
3. Holloway E., Wolleat P.L. Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1994. № 5(1). P. 23–43.
4. Lambers E. Supervision in person-centered therapy: Facilitating congruence. *Mearns E., Thorne B. (Eds.). Person-centered therapy today: New frontiers in theory and practice*. London : Sage, 2000. P. 196–211.
5. McCarty D.L., Christian D.D., Stefurak T. Adlerian-informed supervision: Protecting counselors from burnout and improving client outcomes in the juvenile justice system. *Psychological Services*. 2023. № 20(2). P. 318–325.
6. Riley H. Alfred Adler's Theories Of Individual Psychology And Adlerian Therapy. *Simply Psychology*. 2023. URL: <https://psychologyfanatic.com/individual-psychology/>.
7. Qu X., Luke M. A critical review of Adlerian supervision: Illuminating the untapped potential. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*. 2022. URL: <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol15/iss2/4>.

REFERENCES:

1. Bornsheuer-Boswell, J.N., Polonyi, M.M. & Watts, R.E. (2013). Integrating Adlerian and Integrated Developmental Model Approaches to Supervision of Counseling Trainees. *Journal of Individual Psychology*, 69, 328–343 [in English].
2. De, Haan, E. & Regouin, W. (2023). Being supervised: a guide for supervisees. London: Routledge (2nd Edition). P. 144 [in English].
3. Holloway, E., & Wolleat, P. L. (1994). Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(1), 23–43 [in English].
4. Lambers, E. (2000). Supervision in person-centered therapy: Facilitating congruence. In E. Mearns & B. Thorne (Eds.), *Person-centered therapy today: New frontiers in theory and practice* London: Sage, 196–211 [in English].
5. McCarty, D.L., Christian, D.D. & Stefurak, T. (2023) Adlerian-informed supervision: Protecting counselors from burnout and improving client outcomes in the juvenile justice system. *Psychological Services*, 20(2), 318–325 [in English].
6. Riley, H. (2023). Alfred Adler's Theories Of Individual Psychology And Adlerian Therapy. *Simply Psychology*. Retrieved from: <https://psychologyfanatic.com/individual-psychology/>.
7. Qu, X., & Luke, M. (2022). A critical review of Adlerian supervision: Illuminating the untapped potential. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(2). Retrieved from: <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol15/iss2/4/>.

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 29.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2:159.947

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.18>**Олена КОСЬЯНОВА***кандидат психологічних наук,**доцент кафедри теорії та методики практичної психології,**Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»**olenakosyanova@gmail.com***ORCID:** 0000-0001-9532-9981**Олена МАТЧЕНКО***магістрантка кафедри теорії та методики практичної психології,**Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»*

МУЛЬТИФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК В АСПЕКТІ МОТИВАЦІЇ СХВАЛЕННЯ

Анотація. Мета – здійснити багатофакторний аналіз взаємозв'язків між мотивацією соціального схвалення й базовими рисами особистості, а також розробити психокорекційну програму для зниження надмірної орієнтації на схвалення. **Методологія:** використано опитувальники п'ятифакторної моделі особистості (NEO-FFI) і шкалу мотивації соціального схвалення (шкалу соціально бажаних відповідей Марлоу-Крауна) на вибірці молодих дорослих; проведено кореляційний аналіз між показниками рис і мотивації схвалення. **Наукова новизна:** уперше представлено результати комплексного аналізу зв'язків мотивації схвалення із рисами «Великої п'ятірки» в українській вибірці, а також запропоновано авторську психокорекційну програму для роботи з проявами соціальної бажаності. **Висновки.** Виявлено, що мотивація схвалення статистично значуще пов'язана з окремими рисами: високою доброзичливістю (лагідністю) й сумлінністю та меншою мірою з низьким нейротизмом. Зв'язки з екстраверсією й відкритістю досвіду незначні. Тенденція до соціально бажаної самопрезентації супроводжується виразно кооперативною, відповідальною поведінкою. Представлено психокорекційну програму, спрямовану на зниження надмірної потреби у схваленні; тренінг включав розвиток самоповаги, автентичності й асертивності. Показано, що врахування мотивації схвалення є важливим при оцінюванні та розвитку особистості. Запропонована інтервенція допомагає зменшити деструктивний вплив надмірної орієнтації на схвалення; подальші дослідження мають оцінити її ефективність на ширших вибірках.

Ключові слова: мотивація схвалення, соціальна бажаність, особистісні риси, п'ятифакторна модель, кореляційний аналіз, психокорекційна програма.

Olena KOSYANOVA*Candidate of Psychological Sciences,**Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology,**The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"**olenakosyanova@gmail.com***ORCID:** 0000-0001-9532-9981**Olena MATCHENKO***Master's Student at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology,**The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"*

MULTIFACTOR ANALYSIS OF PERSONALITY TRAITS IN THE CONTEXT OF APPROVAL MOTIVATION

Abstract. Purpose. The aim was to conduct a multifactor analysis of the relationships between the motivation for social approval and basic personality traits, and to develop a psychocorrectional program for reducing an excessive need for social approval. **Methodology:** the study administered the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) to assess personality traits

© О. Косьянова, О. Матченко, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

and the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale to measure motivation for social approval in a sample of young adults. Correlation analyses were conducted to examine the relationships between personality trait scores and social approval motivation levels. **The scientific novelty:** this study is the first to present a comprehensive analysis of the links between motivation for social approval and Big Five personality traits in a Ukrainian sample. An original psychocorrectional intervention program is proposed to address manifestations of social desirability. **Conclusions.** The results showed that motivation for social approval is significantly associated with higher levels of agreeableness and conscientiousness, and, to a lesser extent, with lower neuroticism. In contrast, its associations with extraversion and openness to experience were negligible. The tendency toward socially desirable self-presentation is accompanied by distinctly cooperative and responsible behavior. A psychocorrectional program aimed at reducing the excessive need for approval is presented, incorporating training to develop self-esteem, authenticity, and assertiveness. These findings highlight the importance of considering social approval motivation in personality assessment and development. The proposed intervention helps mitigate the detrimental impact of an excessive need for approval; further research should evaluate its effectiveness in larger samples.

Key words: approval motivation, social desirability, personality traits, Big Five model, correlation analysis, psychocorrectional program.

Постановка проблеми. Мотивація отримати соціальне схвалення – поширений феномен у поведінці людини. Багато людей прагнуть подобатися іншим і викликати позитивну оцінку, що в психології описується як тенденція до соціально бажаних відповідей або соціальна бажаність. За таких умов індивід може несвідомо прикрашати свої якості, аби відповідати очікуванням оточення. З одного боку, прагнення бути прийнятним у суспільстві виконує адаптивну функцію, сприяючи соціалізації. З іншого боку, надмірна мотивація схвалення становить проблему: вона може призводити до спотворення результатів психодіагностичних обстежень, коли людина дає «соціально правильні» відповіді замість щирих. Це ускладнює об'єктивне оцінювання особистісних рис, знижує достовірність психологічних методик. Для особистісного розвитку постійна орієнтація на зовнішнє схвалення може гальмувати самореалізацію, формувати залежність від думки інших.

Отже, актуальною є наукова проблема дослідження зв'язків між мотивацією схвалення та базовими рисами особистості, а також розроблення засобів психологічної корекції надмірної орієнтації на соціальне схвалення. Особливо важливо виявити, які саме риси характеру найбільше пов'язані з цим феноменом: це допоможе глибше зрозуміти природу мотивації схвалення та враховувати її при інтерпретації психологічних тестів. Необхідним є також створення програми розвитку особистості, що знижує деструктивний вплив прагнення до схвалення, при цьому зберігаючи його позитивну, адаптивну роль.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Теоретичною основою вивчення мотивації

схвалення є класичні підходи диференційної психології та сучасні концепції соціальної бажаності. Поняття рис особистості виникло в працях Г. Олпорта, який у 1930-х роках разом з Г. Одбертом склав список із тисяч слів для опису рис і класифікував їх за значущістю. Г. Олпорт виділив кардинальні риси, що домінують у поведінці, центральні риси, які становлять ядро особистості, і вторинні риси, що проявляються в окремих ситуаціях. Хоча Г. Олпорт наголошував на унікальності кожної особистості, його робота започаткувала лексичний підхід до вивчення структури характеру [4]. Подальший розвиток теорії рис пов'язаний з Г. Айзенком, який запропонував тривимірну модель особистості. За Г. Айзенком, існують три базові виміри характеру – екстраверсія, нейротизм (емоційна нестабільність) і психотизм. Кожна із цих рис розглядається як континуум: наприклад, за виміром екстраверсії на одному полюсі – товариські активні люди, на іншому – інтровертні, стримані; для нейротизму полюсами є тривожність та емоційна нестабільність проти спокою та емоційної рівноваги. Пізніше Г. Айзенк додав третій вимір – психотизм, пов'язаний зі схильністю до агресії, імпульсивності й несоціалізованості. Важливо, що Г. Айзенк одним із перших звернув увагу на проблему соціальної бажаності в тестах особистості: у його особистісних опитувальниках (EPI, EPQ) запроваджено шкалу брехні (L) – набір тверджень для вимірювання схильності давати соціально схвальні відповіді, аби виявляти нещирість або «прикрашання» образу. Наявність такої шкали відображала розуміння, що частина випробуваних прагнути показати себе в найкращому світлі замість правдивих відповідей [6].

Іншим впливовим напрямом стало формування п'ятифакторної моделі особистості (Big Five) П. Кости й Р. МакКрея. На основі факторного аналізу численних характеристик виділено п'ять універсальних факторів: екстраверсію, доброзичливість (агріабельність), сумлінність, нейротизм і відкритість досвіду. Ця модель отримала численні підтвердження в різних культурах і нині широко застосовується для оцінювання особистості. П'ять факторів розглядаються як базові виміри, комбінація значень яких і визначає індивідуальний психологічний портрет людини [7].

Дослідники відзначали, що соціальна бажаність може впливати на самооцінку за цією моделлю. Зокрема, Р. МакКрей і його колеги розглядали соціальну бажаність як метазмінну, що потенційно зміщує оцінки рис (наприклад, люди з високою потребою в схваленні можуть завищувати показники доброзичливості й сумлінності). Феномен соціальної бажаності почав цілеспрямовано вивчатися в 1950-х роках. А. Едвардс у 1957 р. одним із перших описав його як «ефект фасаду» – прагнення людини виглядати кращою, ніж вона є насправді. Подальший внесок зробили Д. Краун і Д. Марлоу, які розробили спеціальну шкалу для вимірювання потягу до схвалення («шкала соціальної бажаності Марлоу-Крауна»). Вони розглядали високий бал за цією шкалою як показник особистісної потреби бути схваленим оточенням [5].

У класичній монографії «Мотив схвалення» (1964) Д. Краун і Д. Марлоу детально проаналізували цей феномен, показавши, що потреба в схваленні – відносно стійка риса, яка проявляється в різних сферах поведінки. Отже, у науковий обіг увійшло поняття мотивації схвалення (approval motive), яке близьке за змістом до соціальної бажаності, але акцентує саме мотиваційний, спонукальний аспект цього явища. Сучасне розуміння соціально бажаної поведінки збагатив Д. Полгус. Він запропонував розглядати її як двокомпонентну структуру, що включає несвідому самозоманію (self-deception) і свідоме управління враженням (impression management). У впливовій роботі Д. Полгус (1984) факторним аналізом показав, що різні опитувальники соціальної бажаності виявляють два незалежні фактори: перший – тенденція щиро, але ідеалізовано сприймати й

описувати себе (самозоманіювання), другий – цілеспрямоване пристосування відповідей, аби справити добре враження на інших. Ці компоненти відображають, що деякі люди можуть щиро вірити у свою бездоганність (неусвідомлений аспект), тоді як інші свідомо контролюють імідж. Сучасні дослідження підтверджують, що мотивація соціального схвалення має особистісний вимір (як риса характеру) та ситуативний вимір (як установча поведінкова стратегія) [8].

Крім того, за даними Д. Полгуса й інших авторів, тенденція до соціально бажаних відповідей помітно пов'язана з певними рисами особистості. Так, установлено найбільш сильний позитивний зв'язок соціальної бажаності з такими рисами Big Five, як агріабельність (доброта, поступливість) і сумлінність. Це пояснюють тим, що особи, які прагнуть сподобатися, зазвичай хочуть здаватися дружелюбними, безконфліктними й морально порядними (атрибути агріабельності та сумлінності). Натомість із нейротизмом та екстраверсією зв'язок значно слабший або відсутній, адже емоційна нестабільність чи товариськість менше стосуються бажання виглядати «хорошим».

Цікаві результати отримала й українська дослідниця О. Павлова. Зокрема, у її роботах зазначено, що схильність до спотворення інформації заради соціального схвалення в юнацькому віці має тенденцію знижуватися з віком, у процесі становлення зрілої особистості [3]. Більше того, О. Павлова вказує на наявність статистично значущих кореляцій між рівнем мотивації схвалення та деякими особистісними характеристиками (наприклад, рівнем самоконтролю, комунікативними схильностями тощо) у молоді [2]. Таким чином, теоретичний огляд підтверджує, що мотивація схвалення інтегрована в структуру особистості й відображається в показниках різних рис.

В українській психологічній науці проблематика соціальної бажаності й пов'язаних із нею мотиваційних чинників також привертає увагу. Зокрема, О. Павлова досліджувала вплив мотивації схвалення на самопрезентацію особистості, обґрунтувавши, що прагнення до схвалення спонукає людей демонструвати прийнятні моделі поведінки й навіть

змінювати уявлення про себе заради позитивного враження. Інша дослідниця, О. Луценко, у контексті аналізу мотиваційної сфери особистості відзначає, що серед зовнішніх спонукань важливу роль відіграють вузькі соціальні мотиви, наприклад, прагнення отримати схвалення, посісти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус. Ці мотиви забезпечують для діяльності (зокрема навчальної) додатковий особистісний смисл і можуть суттєво впливати на активність і наполегливість людини [1].

Отже, українські та зарубіжні дослідження одностайно вказують, що соціально схвальне реагування – це не просто артефакт опитувальників, а багато в чому особистісний феномен, пов'язаний із базовими рисами й установками. Підсумовуючи, актуальні наукові джерела наголошують на необхідності врахування мотивації схвалення при психологічному тестуванні, а також на доцільності розроблення методик для корекції надмірної залежності від чужого схвалення. Водночас залишається відкритим питання, які саме риси (за класичними моделями – такими як PEN Айзенка чи Big Five Кости-МакКрея) є найбільш «уразливими» до впливу цього феномена. Недостатньо дослідженими є й практичні підходи до розвитку автентичності особистості, яка б зменшувала потребу постійно шукати схвалення.

Мета статті – провести мультифакторний (багатофакторний) аналіз взаємозв'язків між мотивацією соціального схвалення й основними рисами особистості, а також розробити й коротко охарактеризувати психокорекційну програму, спрямовану на зниження надмірної орієнтації особистості на схвалення оточення.

У рамках поставленої мети вирішувалися такі завдання: 1) емпірично перевірити, які саме базові особистісні характеристики (за п'ятифакторною моделлю) статистично пов'язані з тенденцією до соціально бажаної поведінки; 2) на основі отриманих результатів та аналізу літератури спроектувати психологічну інтервенцію (тренінгову програму), що допоможе скоригувати поведінкові й когнітивні аспекти, пов'язані з мотивом схвалення.

Виклад основного матеріалу. Методи й вибірка. Для дослідження сформовано вибірку із 60 осіб (студентська та молодь працездатного віку, 18–25 років; 40% чоловіків,

60% жінок). Усі учасники дали інформовану згоду й заповнили анонімні паперові версії опитувальників. Для оцінювання особистісних рис застосовано українську адаптацію опитувальника Big Five – скорочену версію NEO-FFI, що вимірює п'ять факторів: екстраверсію (E), доброзичливість/агріабельність (A), сумлінність (C), нейротизм (N) і відкритість досвіду (O). Показники розраховано за ключами, вищі бали відповідають більш вираженим рисі. Рівень мотивації схвалення вимірювався за допомогою шкали Марлоу-Крауна. Ця методика містить 33 твердження, на які потрібно відповісти «правда» або «неправда»; високий підсумковий бал свідчить про схильність респондента надавати соціально бажані відповіді.

Описова статистика досліджуваних показників. У таблиці 1 наведено описові статистики (середнє, медіана, стандартне відхилення) для кожної шкали опитувальників FPI, NEO PI-R і шкали соціальної бажаності Марлоу-Крауна. Загалом результати свідчать, що за всіма особистісними шкалами вибірка не має екстремальних зміщень: середні значення дуже близькі до медіан, а розподіли показників мають помірний розмах. Наприклад, середній рівень нейротизму за FPI становить ~6,5 бала (при максимальних 12), а середня мотивація соціального схвалення за шкалою Марлоу-Крауна – ~16 балів (при теоретичному максимумі 30). Стандартні відхилення зазвичай знаходяться в межах ~10–20% від повного діапазону шкали, що вказує на помірну варіативність групи. Таким чином, вибірка загалом однорідна, без виражених аномалій чи значних зміщень у відповідях. Групування вибірки за мотивацією соціального схвалення.

На основі шкали Марлоу-Крауна здійснено поділ випробуваних на три приблизно рівні групи: з низьким, середнім і високим рівнем мотивації соціального схвалення. Критерієм розподілу слугували значення шкали: умовно до групи низького рівня зараховано осіб із показником ≤ 12 балів, до групи високого рівня – ≥ 18 балів, решта (13–17 балів) потрапила до середньої групи. Таким чином, приблизно по одній третині вибірки склали групи з різним прагненням до соціального схвалення.

На рис. 1 показано розподіл балів Марлоу-Крауна у вибірці. Видно, що значення варі-

Таблиця 1

**Первинна статистика показників особистісних рис і шкали мотивації
соціального схвалення (n=57).**

Шкала	Середнє	Медіана	Мода	Станд. відхил.	Дисперсія
Нейротичність	6,23	7,00	7	2,73	7,44
Спонтанна агресивність	4,30	4,00	1	2,86	8,17
Депресивність	5,37	5,00	4	2,12	4,51
Дратівливість	6,04	6,00	6	2,51	6,30
Товариськість	4,75	4,00	3	2,62	6,87
Врівноваженість	4,16	4,00	4	2,43	5,93
Реактивна агресивність	5,37	5,00	6	2,59	6,70
Сором'язливість	5,63	6,00	6	2,54	6,46
Відкритість (щирість)	7,89	8,00	8	1,87	3,48
Екстраверсія-інтроверсія	5,05	5,00	6	2,98	8,87
Емоційна лабільність	6,37	7,00	7	2,41	5,80
Маскулінність-фемінність	5,05	5,00	5	2,96	8,78
Нейротизм (NEO PI)	64,74	68,00	68	11,30	127,75
Екстраверсія (NEO PI)	68,11	69,00	74	10,99	120,77
Відкритість досвіду (NEO PI)	76,11	78,00	78	10,49	110,05
Доброзичливість (NEO PI)	75,47	75,00	80	10,92	119,99
Сумлінність (NEO PI)	72,68	73,00	73	12,08	145,92
Мотивація соціального схвалення	10,16	10,00	12	3,82	14,58

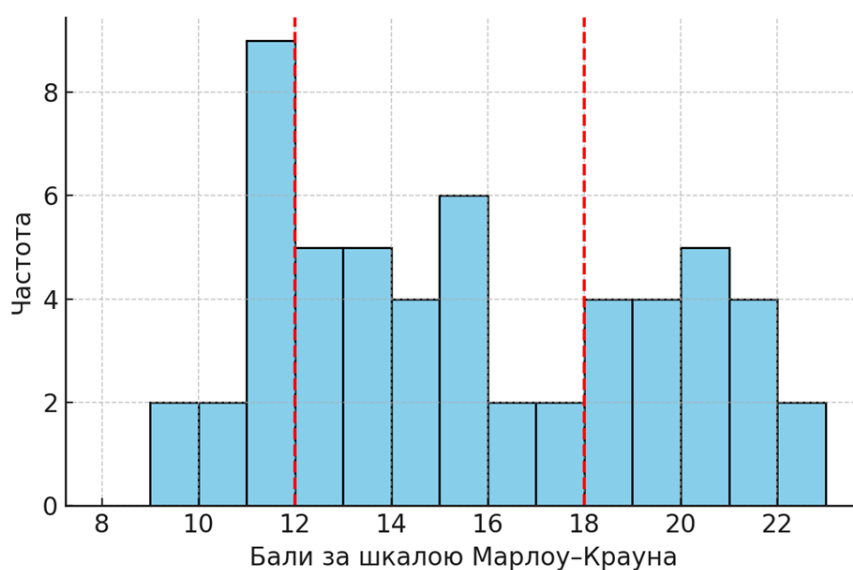


Рис. 1. Розподіл балів за шкалою Марлоу-Крауна в досліджуваній групі (n=57)

юють від ~9 до ~22 балів і розподіл близький до нормального (пікова ділянка припадає на середні значення). Червоними пунктирними лініями позначено межі груп низького, середнього та високого рівня (12 і 18 балів). Групи чітко розмежовані за заданими порогоми, хоча не спостерігається різких провалів або пробілів у розподілі на цих межах. Такий спосіб групування дає змогу надалі порівнювати особистісні профілі людей з різним ступе-

нем потреби в соціальному схваленні. Отримані результати узгоджуються з уявленням про соціальну бажаність як характеристику, пов'язану зі свідомим управлінням самопрезентацією. Згідно з класичним визначенням, мотивація соціального схвалення відображає «потребу в соціальному схваленні та прийнятті» й переконання, що цього можна досягти шляхом культурно прийнятної, відповідної поведінки.

Наш аналіз демонструє подібні тенденції: зокрема група з високим балом Марлоу-Крауна має найнижчий рівень нейротизму та найвищий – доброзичливості (а також високі показники відповідальності), тоді як низька група характеризується протилежним поєднанням рис. Таким чином, мотивація соціального схвалення тісно пов'язана з цілісним профілем особистості. Висока потреба в схваленні асоціюється із «соціально бажаними» рисами – емоційною стійкістю, альтруїзмом, відповідальністю, тобто з полюсами низького нейротизму, високої агреабельності й сумлінності. Натомість низька потреба у схваленні – з вищими проявами негативного емоційного фону й меншою схильністю дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки. Це узгоджується з теорією Марлоу-Крауна та підтверджує валідність шкали соціальної бажаності: вона не лише виявляє схильність приховувати «небажані» риси, а й відображає реальні індивідуально-психологічні відмінності між людьми.

У межах дослідження здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками особистісних рис, отриманих за допомогою методик FPI (Фрайбурзький особистісний опитувальник), NEO PI (модель «Великої п'ятірки») і шкали мотивації соціального схвалення Марлоу-Крауна. Основна мета цього етапу дослідження полягала у виявленні статистично значущих залежностей між окремими характеристиками особистості та їх поєднанням із соціально-психологічною установкою на схвалення. Такий підхід дає змогу краще зрозуміти, як взаємодіють когнітивно-емоційні, соціальні й мотиваційні компоненти особистості в межах єдиної диспозиційної структури. Результати аналізу подано у вигляді змістовної інтерпретації в межах теоретичної моделі з урахуванням попередніх досліджень.

Шкала соціальної бажаності Марлоу-Крауна продемонструвала очікувані кореляції з рисами особистості. Як і в попередніх дослідженнях, у нашій вибірці високий показник за цією шкалою (висока мотивація схвалення) поєднується з позитивними самохарактеристиками за «соціально бажаними» рисами. Зокрема, шкала Марлоу-Крауна має значний прямий зв'язок із факторами «Доброзичливість» NEO PI-R ($r = 0,52$, $p < 0,01$) і «Сумлінність» ($r = 0,46$, $p < 0,01$). Тобто респонденти,

які прагнуть схвалення оточення, описують себе як дуже чесних, альтруїстичних, готових допомагати (висока доброзичливість) і водночас як організованих, відповідальних, на яких можна покластися (висока сумлінність). Цей результат узгоджується з даними П. Гавана та М. Кохута [9, с. 154–164], які також виявили, що соціальна бажаність позитивно корелює з приємністю й сумлінністю ($r \approx 0,52$ та $r \approx 0,46$ відповідно). Автори пояснюють, що люди з високим мотивом схвалення прагнуть виглядати «дуже хорошими» в соціальному сенсі, демонструючи максимум порядності й добропорядності.

Негативний зв'язок шкали Марлоу-Крауна виявлено з фактором «Нейротизм» ($r = -0,46$, $p < 0,01$): чим сильніше виражена мотивація соціального схвалення, тим менше людина зізнається в тривожності, невпевненості, емоційній вразливості. Іншими словами, такі особи намагаються показати емоційну стійкість і спокій, можливо, приховуючи свої переживання. Характер впливу мотивації схвалення простежується й у зв'язках зі шкалами FPI. Передусім очікувано сильний зворотний зв'язок отримано між шкалою Марлоу-Крауна та шкалою «Відвертість» FPI ($r = -0,68$, $p < 0,01$). Тобто особи, які мають високий мотив соціального схвалення, як правило, набирають низькі бали за відвертістю, що означає їхнє небажання зізнаватися в «неідеальних» вчинках і слабкостях. Вони майже не визнають, що мають недоліки, аби справити сприятливе враження (як зазначав Д. Кроун, описуючи респондентів з високим балом за цією шкалою).

Цікаво, що шкала Марлоу-Крауна демонструє також помітні негативні кореляції з «проблемними» рисами FPI: невротичністю ($r \approx -0,30$, $p < 0,01$), депресивністю ($r \approx -0,34$, $p < 0,01$) і реактивною агресивністю ($r \approx -0,40$, $p < 0,01$). Тобто люди з високою соціальною бажаністю схильні заперечувати наявність у себе тривожності, пригніченого настрою чи агресивних імпульсів. Натомість позитивні зв'язки ця шкала показує з «бажаними» рисами FPI: урівноваженістю (емоційною стабільністю, $r \approx 0,44$, $p < 0,01$) і товариськістю ($r \approx 0,30$, $p < 0,01$). Отже, бажаючи сподобатися, люди підкреслюють свою спокійність, холонокровність, незворушність, а також

Таблиця 2
Статистично достовірні зв'язки між показниками особистісних рис і шкали мотивації соціального схвалення (n=57)

	Невротичність	Спонтанна агресивність	Депресивність	Дратівливість	Товариськість	Урівноваженість	Реактивна агресивність	Сором'язливість	Відкритість	Екстраверсія – інтроверсія	Емоційна лабільність	Маскулітність –фемінітність	Нейротизм	Екстраверсія	Відкритість досвіду	Доброзичливість	Сумлінність	Марлоу-Крауна
1	1																	19
Невротичність			,557**	,392**	-,445**		,428**	,427**			,588**	-,0108	,306*	-0,068	-,280*			0,306*
Спонтанна агресивність		1	,361**			,459**	,368**		,344**									
Депресивність	,557**	,361**	1	,318*	-,431**			,449**		-,275*	,659**	-,380**	,292*					
Дратівливість	,392**		,318*	1		-,374**	,707**	,335*			,519**		,273*					
Товариськість	-,445**		-,431**		1			-,546**		,590**	-,358**	,411**		,425**	,306*			
Врівноваженість		,459**		-,374**		1												
Реактивна агресивність	,428**	,368**		,707**			1				,459**	,265*						
Сором'язливість	,427**		,449**	,335*	-,546**			1		-,351**	,492**	-,331*						,289*
Відкритість		,344**							1	,269*		0,214						
Екстраверсія – інтроверсія			-,275*		,590**			-,351**	,269*	1		,604**						,268*
Емоційна лабільність	,588**		,659**	,519**	-,358**		,459**	,492**			1		,384**					,284*

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Маску- лінність – фемінність			-,380**		,411**		,265*	-,331*		,604**		1		,410**	,350**			,380**
Нейроцизм	,306*		,292*	,273*							,384**		1	,353**	,269*			
Екстра- версія					,425**							,410**	,353**	1	,748**		,612**	
Від- критість досвіду	-,280*				,306*							,350**	,269*	,748**	1	,432**	,701**	
Доброзич- ливість								,289*							,432**	1	,440**	
Сумлін- ність														,612**	,701**	,440**	1	
Марлоу- Крауна	0,306*							,289*		,268*	,284*	,380**						1

Примітка: * – кореляція статистично достовірна на рівні $p=0,05$;

** – кореляція статистично достовірна на рівні $p=0,01$.

комунікательність та альтруїзм. Такий патерн підтверджується й зарубіжними даними: соціально-бажані відповіді асоціюються з дещо підвищеною екстраверсією (респонденти акцентують свою соціальну активність). Таким чином, високий показник за шкалою Марлоу-Крауна пов'язаний зі своєрідним «профілем»: це емоційно стабільна, дружелюбна, сумлінна та дещо екстравертована особистість, яка, однак, може прикрашати себе, применшуючи свої недоліки (невпевненість, тривожність, запальність тощо). Загалом результати кореляційного аналізу підтвердили взаємну узгодженість використаних методик і виявили низку змістових закономірностей. Базові особистісні виміри утворюють осмислені кластери: негативна емоційність (невротичність, депресивність, емоційна лабільність) протиставлена емоційній стійкості; агресивно-ворожі риси протилежні просоціальній доброзичливості; а екстраверсія пов'язана із соціальною активністю й відкритістю до нового. Мотивація соціального схвалення виявилася інтегральним фактором, що корелює з багатьма рисами: з одного боку, високий її рівень пов'язаний із позитивним особистісним профілем (емоційна стабільність, доброзичливість, сумлінність, товариськість), з іншого – супроводжується тенденцією до нещирості (низька відвертість) і, можливо, недооцінкою «проблемних» якостей. Отримані значущі зв'язки підкреслюють важливість урахування мультифакторної природи особистості: риси характеру не існують ізольовано, а утворюють єдину систему, де мотивація схвалення є вагомим модулюючим компонентом. Наші результати узгоджуються з теоретичними уявленнями (Г. Айзенк, Коста і Р. МакКрей та ін.) та емпіричними даними інших дослідників щодо структури особистості.

Виявлені кореляційні тенденції вказують на те, що мотив соціального схвалення є значущим чинником, пов'язаним із «соціально бажаними» проявами базових рис. Це особливо важливо в контексті дослідження, оскільки підтверджує: прагнення отримати схвалення тісно переплітається з основними особистісними характеристиками, впливаючи на самопрезентацію й потенційно модифікуючи прояви тих чи інших рис у поведінці. Цей фактор варто враховувати при

подальшій інтерпретації результатів, а також у практичному застосуванні особистісних опитувальників.

Спираючись на отримані результати й теоретичні положення, розробили психокорекційну програму під назвою «Автентичність vs. соціальна бажаність». Її мета – допомогти учасникам усвідомити та збалансувати свою потребу в чужому схваленні, навчитися більш автентично виражати себе без надмірного страху осуду. Програма розрахована на молодих дорослих (переважно студентів), у яких виявлено високий рівень мотивації схвалення за результатами попереднього тестування. Структура й методи програми: тренінг складався з 8 сесій тривалістю ~2 години, що проводилися щотижня; група учасників – 10–12 осіб; програма включала такі тематичні блоки:

1. Самопізнання й усвідомлення мотивації схвалення. Учасники ознайомлювалися з поняттям соціальної бажаності, обговорювали ситуації, у яких вони прагнуть сподобатися. Вправа «Мої соціальні маски» допомагала виявити, наскільки часто й чому вони «надягають маску» та приховують справжні почуття чи думки.

2. Формування внутрішніх критеріїв самоцінності. Цей блок спрямований на зміцнення самоповаги й самоцінності, незалежної від зовнішніх оцінок. Використовувалися методи позитивної психотерапії та когнітивно-поведінкові техніки: учасники вчилися відстежувати автоматичні думки на кшталт «Мене цінуватимуть лише якщо...» й замінювати їх конструктивними установками («Я маю цінність незалежно від чужої думки»). Вправа «Мої досягнення» та щоденник позитивних якостей закріплювали впевненість у собі.

3. Розвиток асертивності й навичок самовираження. Оскільки часто надмірна поступливість і конформність продиктовані страхом конфлікту або відмови, учасників навчали асертивної поведінки – відкрито виражати свої думки й почуття, поважаючи права інших і власні. Проводилися рольові ігри: «Уміння говорити «ні», «Конструктивна критика», ситуаційні вправи, де треба було дати чесний зворотний зв'язок, висловити незгоду тощо. Тренери підкріплювали позитивні приклади, коли учасник демонстрував здорову наполегливість замість догоджання іншим.

4. Зняття страху негативної оцінки. Цей компонент використовував техніки експозиції з галузі когнітивно-поведінкової терапії. Учасникам пропонували виконати безпечні завдання, де вони свідомо ризикували отримати несхвалення (наприклад, публічно висловити непопулярну думку в дискусії, або навмисно зробити незначну помилку в присутності інших) й проаналізувати наслідки. Групове обговорення показувало, що катастрофічні очікування зазвичай не справджуються, а пережитий досвід невеликого дискомфорту зменшує страх перед оцінюванням.

Протягом програми учасники вели рефлексивні щоденники, де відзначали ситуації поза тренінгом, коли вони діяли або не діяли з оглядкою на чужу думку, і свої почуття при цьому. На заключній сесії проведено повторну діагностику мотивації схвалення (за шкалою Марлоу-Крауна) й обговорено зміни. Хоча вибірка для оцінювання ефективності невелика (10 осіб завершили всі сесії й заповнили методику повторно), результати вказують на зниження середнього бала соціальної бажаності з 18,3 до 15,7 (з 33 можливих; тенденція до покращення). У якісному зворотному зв'язку учасники відзначили, що стали вільніше висловлювати власну думку, менше переживають через критику, усвідомлюють свої сильні сторони. Це свідчить про позитивний вплив програми, хоча для статистично обґрунтованих висновків потрібне ширше впровадження й контрольна група.

Узагальнюючи, можемо констатувати, що представлена психокорекційна програма продемонструвала потенціал у роботі з надмірною мотивацією схвалення. Вона поєднала техніки когнітивної перебудови, розвиток навичок поведінки й групову підтримку, щоб допомогти особистості зміцнити свою автономність від зовнішніх оцінок. Надалі планується доопрацювати програму, урахувати зворотний зв'язок учасників і протестувати її ефективність експериментальним методом.

Висновки. У дослідженні здійснено аналіз взаємозв'язків між мотивацією соціального схвалення та базовими рисами особистості, а також розроблено підхід до психокорекції надмірної орієнтації на схвалення. На підставі теоретичного огляду й емпіричних даних можна зробити такі висновки.

Мотивація схвалення тісно пов'язана з окремими особистісними характеристиками. Зокрема, підтверджено, що люди, які схильні давати соціально бажані відповіді й прагнуть виглядати добре в очах інших, набирають вищі бали за такими рисами, як агріабельність (дружелюбність, поступливість) і сумлінність (відповідальність, самодисципліна). Ці кореляції ($r \approx 0,4-0,5$) узгоджуються з результатами міжнародних досліджень і відображають тенденцію «прикрашання» саме тих якостей, що цінуються соціально. Інші базові риси – екстраверсія, відкритість досвіду – не продемонстрували значущого зв'язку з потребою у схваленні, що теж збігається з відомими даними. Нейротизм мав негативну тенденцію зв'язку, що може вказувати на дещо меншу схильність емоційно нестабільних осіб турбуватися про соціальне схвалення, але цей ефект потребує подальшого вивчення.

Мотивація соціального схвалення формується й проявляється в контексті ширших соціально-психологічних характеристик особистості. Вона є не ізольованим феноменом, а пов'язана з установками, самооцінкою, комунікативним стилем. У молодому віці схильність до соціально схвальної поведінки може бути підвищеною, але поступово знижується зі становленням зрілої ідентичності [3]. Це варто враховувати педагогам і психологам: високі показники соціальної бажаності в підлітків можуть свідчити про несформованість внутрішніх критеріїв самоприйняття. В українському контексті відзначено роль мотивації схвалення серед зовнішніх мотивів діяльності (зокрема навчальної): прагнення заслужити позитивну оцінку від значущих осіб є сильним спонукальним чинником, надаючи додатковий особистісний смисл і підвищуючи наполегливість у досягненні цілей [1].

В українському контексті виділено роль мотивації схвалення серед зовнішніх мотивів поведінки (зокрема навчальної діяльності): прагнення заслужити схвальну оцінку з боку значущих осіб є сильним спонукальним чинником.

Розроблена психокорекційна програма адресована особам із надмірною потребою у схваленні й демонструє перші позитивні результати. Її ключові акценти – розвиток автентичності, підвищення внутрішньої

впевненості в собі та тренування навичок асертивної поведінки – дають змогу знизити деструктивні прояви мотивації схвалення (такі як невміння відмовити, постійний страх критики, «підлаштовування» під чужі очікування). Попередня апробація показала зменшення рівня соціальної бажаності й позитивні суб'єктивні зміни в учасників. Це відкриває перспективи для ширшого застосування програми в тому числі серед студентської молоді з метою профілактики залежності від думки оточення та формування зрілої самостійної позиції.

Практична значущість отриманих результатів полягає в тому, що знання про особистісні детермінанти мотивації схвалення може бути використано при інтерпретації психодіагностичних методик (наприклад, урахування високого бала за шкалою соціальної бажаності як індикатора можливого завищення показників за рисами А чи С). Психокорекційна програма може бути впроваджена практичними психологами в закладах вищої освіти для розвитку впевненості студентів, навчання їх ефективної

самопрезентації без «маскування» та страху осуду.

Перспективи подальших досліджень убагачуються в розширенні вибірки й застосуванні експериментального плану для перевірки ефективності розробленої програми (зіставлення з контрольною групою, довготривале відстеження змін). Цікавим напрямом є також вивчення мотивації схвалення в різних культурних і вікових групах, зокрема в зрілому віці або в організаційних колективах, де потреба в соціальному схваленні може набувати специфічних форм. Крім того, планується дослідити можливості використання цифрових інструментів (онлайн-тестів, тренінгів у форматі дистанційних курсів) для діагностики й корекції соціально бажаної поведінки, що відповідає сучасним тенденціям диджиталізації психологічної допомоги. Загалом продовження комплексного вивчення мотивації схвалення сприятиме глибшому розумінню саморегуляції особистості в соціальному середовищі та розробленню ефективних засобів підтримки особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Луценко О.Л. Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Харків : Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2018. 546 с.
2. Павлова О.В. Вплив мотивації схвалення на самопрезентацію. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Т. 13. Вип. 3. С. 286–293.
3. Павлова О.В. Соціально-психологічні особливості спотворення інформації для здобуття соціального схвалення в юнацькому віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Психологічні науки». 2012. Вип. 103(2). С. 150–156.
4. Allport G.W., Odbert H.S. Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*. 1936. Vol. 47, № 211. P. 1–171.
5. Crowne D.P., Marlowe D. The approval motive: Studies in evaluative dependence. New York : Wiley, 1964.
6. Eysenck H.J. The Biological Basis of Personality. Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1967.
7. McCrae R.R., John O.P. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*. 1992. Vol. 60, № 2. P. 175–215. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>.
8. Paulhus D.L. Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46, № 3. P. 598–609. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>.

REFERENCES:

9. Lutsenko, O.L. (2018). Zakonomirnosti psykhologichnoi adaptatsii liudyny na suchasnomu etapi evoliutsii [Regularities of psychological adaptation of an individual at the modern stage of evolution]. *Doctor's thesis*. V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv [in Ukrainian].
10. Pavlova, O.V. (2011). Vplyv motyvatsii skhvalennia na samoprezentatsiiu [Influence of approval motivation on self-presentation]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii*, 13(3), 286–293 [in Ukrainian].
11. Pavlova, O.V. (2012). Sotsial'no-psykhologichni osoblyvosti spotvorennia informatsii dlia zdobuttia sotsial'noho skhvalennia v yunats'komu vitsi [Socio-psychological peculiarities of information distortion to gain social approval in adolescence]. *Visnyk Chernihivs'koho Natsional'noho Pedahohichnoho Universytetu*. Serii: *Psykhologichni nauky*, 103(2), 150–156 [in Ukrainian].

12. Allport, G.W., & Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(211), 1–171 [in English].
13. Crowne, D.P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. New York : Wiley [in English].
14. Eysenck, H.J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas [in English].
15. McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x> [in English].
16. Paulhus, D.L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598–609. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598> [in English].

Дата надходження статті: 17.07.2025

Дата прийняття статті: 21.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.19>**Марина ЛЕОНЕНКО**

аспірантка кафедри психології,

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

mleonenkom@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9142-2037

МЕТАФОРИЧНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК МОЛОДОГО ВІКУ

Анотація. Мета статті полягає у вивченні психологічних особливостей особистісної ідентичності жінок молодого віку. Авторка подає власні міркування щодо психологічних детермінант кризи в жінок, зумовленої віковими змінами та наслідками військового конфлікту в Україні. Акцентує увагу на особистісних якостях молодих жінок, їхніх потребах і внутрішньоособистісних конфліктах. Розроблено арттерапевтичні вправи «Богиня», «Мак», «Брат-близнюк», спрямовані на роботу молодих жінок з метафорою задля стабілізації особистісної ідентичності жінок молодого віку.

Методологію дослідження становлять положення філософії про діалектичну залежність людського життя від законів єдності й боротьби протилежностей, переходу кількісних показників у якісні, заперечення заперечень. Разом із тим підґрунтям статті є ідея психології про людину як найвищу цінність і мету саморозвитку в процесі власної діяльності, коли жінка пізнає, перетворює навколишній світ і саму себе. Вагоме значення для дослідження мали роботи зарубіжних учених Е. Еріксона, К. Юнга, присвячені особистісній ідентичності й архетипній структурі особистості.

Наукова новизна полягає в тому, що уточнено сутність понять «метафоричність», «особистісна ідентичність жінок молодого віку», набули подальшого розвитку теоретичні положення вікової періодизації З. Фрейда, Е. Еріксона з урахуванням основних новоутворень і травматичного впливу війни на розвиток особистісної ідентичності жінок молодого віку.

Висновки. Таким чином, у роботі з метафорою відбувається психологічна стабілізація, а жінка наповнюється сенсами, розкриває свою жіночу силу, гармонізує душу й тіло, набуває конгруентності як важливої риси любові до себе.

Ключові слова: особистісна ідентичність, психологічна стабілізація, жінки молодого віку, метафора, конгруентність, психологічне благополуччя, психологічна ресурсність, арттерапія.

Maryna LEONENKO

Postgraduate Student at the Department of Psychology,

Petro Mohyla Black Sea National University

mleonenkom@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9142-2037

METAPHORICAL PSYCHOLOGICAL MEANS OF STABILISING THE PERSONAL IDENTITY OF YOUNG WOMEN

Abstract. The purpose of the article is to study the psychological features of the personal identity of young women. The author presents her own thoughts on the psychological determinants of the crisis in women caused by age-related changes and the consequences of the military conflict in Ukraine. She focuses on the personal qualities of young women, their needs and intrapersonal conflicts. Art-therapeutic exercises "Goddess", "Poppy", "Twin Brother" have been developed, aimed at working with metaphors to stabilise the personal identity of young women.

The **methodological** basis of the study is the provisions of philosophy on the dialectical dependence of human life on the laws of unity and struggle of opposites, the transition of quantitative indicators to qualitative ones, and the negation of negations. At the same time, the basis of the article is the idea of psychology about a human being as the highest value and goal of self-development in the process of one's own activity, when a woman cognises and transforms the world around her and herself.

The works of foreign scientists E. Erikson and C. Jung on personal identity and the archetypal structure of personality were of great importance for our study.

© М. Леоненко, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

The scientific novelty lies in the fact that the essence of the concepts of “metaphoricality”, “personal identity of young women” is clarified, the theoretical provisions of the age periodisation of Z. Freud and E. Erikson are further developed, taking into account the main neoplasms and the traumatic impact of war on the development of personal identity of young women.

Conclusions. *Thus, in working with metaphor, psychological stabilisation occurs, and a woman is filled with meanings, reveals her feminine power, harmonises her body and soul, and acquires congruence as an important feature of self-love.*

Key words: *personal identity, psychological stabilisation, young women, metaphor, congruence, psychological well-being, psychological resourcefulness, art-therapy.*

Постановка проблеми. Війна, як суспільно-політичне явище, зумовила негативні умови для емоційної сфери і стану ментального здоров'я людей, зокрема молодих жінок. Лютневого ранку 2022 року українців розбудили пронизливі звуки сирени, і єдино важливим і необхідним було на той момент – виживання та відновлення відчуття безпеки. Жінкам на рівні з чоловіками потрібно було вгамуватися й зважено ухвалити складні рішення, в умовах невизначеності зберігати спокій і чітко визначитися з тим, як бути, як захистити дітей і саму себе, потурбуватися про близьких тощо.

Разом із тим потрібно було опанувати фрустрацію і страхи, біль від ситуації, гнів на ворога. Фактично жінкам треба було боротися з внутрішнім емоційним станом і зовнішніми подіями. Якщо взяти до уваги, що все відбувалося раптово й спонтанно, то очевидно, що такі обставини забрали багато ресурсу, викликали стрес і кризу ідентичності.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Представники психоаналітичного підходу, а згодом і транзактного аналізу, соціального научіння (А. Адлер, А. Бандура, Е. Берн, Г. Олпорт, З. Фройд, К. Хорні, М. Кляйн) тісно пов'язують особистісну ідентичність з конгруентністю, психологічною ресурсністю, хоча в їхніх дослідженнях ішлося більше про психологічне благополуччя особистості. Проблема вивчення особистісної ідентичності жіноцтва присвячено праці українських дослідників: Т. Андрійченко, Ю. Бойка, О. Вакуленко, О. Васильченко, Н. Дзюби, Л. Карамушки, М. Корольчука, О. Креденцер, В. Панка, Т. Титаренко, М. Ткалич, Т. Хомуленко та ін.

Мета статті полягає в розробленні метафоричних психологічних засобів стабілізації особистісної ідентичності жінок молодого віку.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо ключові негаразди й перешкоди, з якими зіткнулися молоді жінки в умовах невизначеності воєнних часів. Так, багато жінок моло-

дого віку вказали на «кризу ідентичності» – етап, коли особистість сумнівається в собі, аналізує своє місце в соціумі, критично оцінює свої пріоритети й точку зору, зневіряється, змінює реакції та смаки. Криза ідентичності, зумовлена тривалою війною, викликала багато більше тривожно-фобічних симптомів у молоді, аніж в осіб зрілого віку.

Логіка дослідження потребує екстраполяції до вікової періодизації розвитку особистості з урахуванням основних новоутворень і травмивного впливу війни, що дасть нам змогу більш детально проаналізувати особистісну ідентичність жінок молодого віку.

Згідно з віковою класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я:

- 25–44 років – молодий вік;
- 44–60 років – середній вік;
- 60–75 років – похилий вік;
- 75–90 років – старечий вік;
- 90 років і більше – довгожителі [1].

Відповідно до теоретичної концепції Е. Еріксона, «ідентичність розглядається як образ самого себе, який закарбувався на свідомому і несвідомому рівнях, як своєрідне відчуття стабільного уявлення особистістю реального «Я», незалежно від трансформації «Я» у часі, просторі, адекватного подолання проблем, які виникають на різних вікових етапах формування особистості» [2]. Ідентичність – це актуальний результат порівняння людиною себе самої з іншими, перегляд власних аксіологічних пріоритетів, зіставлення власного «Я» з такими категоріями, як соціальний статус, гендер, вік, роль, норма, група, культура тощо. Ідентичність, на думку А. Маслоу, – одна з провідних потреб людини – «базова потреба в належності й прихильності».

Яскравий маркер незадоволеності базової потреби – почуття «втрати коріння», «землі під ногами», покинутості, духовного зубожіння. На переконання Е. Еріксона, «з-поміж факторів, які визначають розвиток особистісної ідентичності (об'єктивних і суб'єктивних),

чільне місце посідають такі як сімейна психологічна атмосфера, міжпоколінна взаємодія, наративи, міфи й патерни конкретної родини, традиції та психологічні особливості взаємин батьків і дітей» [2].

Реальна картина сучасної дійсності негативно позначилася на психоемоційному стані жінок, а спантеличення, розгубленість, оціпеніння, агресія, роздратування, ненависть – постійні супутники молодих жінок в умовах війни. Дійсно, це нормальна реакція на ненормальні обставини, проте жінки, як і раніше, продовжують дбати про дітей, домашніх тварин, хворих і немічних батьків, утрачаючи стан психологічного благополуччя, не відчуваючи себе «живою», констатують, що відчувають вигорання.

Багато молодих українських жінок зізнається, що навіть не встигають доглядати за собою, іноді нехтують гігієною, утрачають вагу або, навпаки, набирають зайву, не бачать оптимістичного майбутнього, утративши стабільність і віру в завтрашній день. Багато жінок опановують чоловічі професії, сідають за кермо, носять брюки й взуття без підборів задля зручності й активності. Така ситуація породжує стійку тенденцію, загрожує втраті особистісної ідентичності, як наслідок, призводить до втрати жіночності, еротичності, фемінності.

Емпіричне вивчення особистісної ідентичності доцільно здійснювати за допомогою таких діагностувальних матеріалів: тест М. Куна й Т. Мак-Партленда «Хто Я?», методики «Статуси ідентичності» й «Тест Его-ідентичності» Дж. Марсія, «Інтерв'ю за статусом ідентичності», «Стратегії захисту ідентичності» Г. Брейкуела, «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» Т. Лірі. Допоміжними можна вважати такі: опитувальник особистості (Р. Кеттелла); опитувальник установок (шкала Л. Терстоуна), опитувальник цінностей (Д. Супера), опитувальник інтересів (Г. Кюдера), опитувальник мотивів (А. Едвардса), типи акцентуації характеру (А. Личко).

З'ясуємо більш глибоко особливості формування особистісної ідентичності жінками молодого віку. Споконвіку так склалося, що жінка є центром сім'ї, тією незримою ниточкою, яка пов'язує чоловіка, дітей і створює сприятли-

вий і безпечний сімейний простір. Якщо жінка будує родинний мікросвіт у комфортних умовах, у прийнятті та схваленні, то її внутрішній ресурс стає невичерпним джерелом енергії й творчості. Істинне ядро жіночої душі в ідеалі має вигляд чистого озера або струмка, яке дає початок новому життю й натхненню. Якщо особистісна ідентичність жінки перебуває в стабільному, збалансованому стані, то вона продукує автентичний життєвий стиль, власний особистий простір, виглядає спокійною й упевненою, випромінює позитив.

Сучасна жінка бажає самоактуалізації через професію, яка допомагає відчувати свою значимість, жіночу силу й особистісний потенціал. Молоді жінки не погоджуються на роль хатньої робітниці, їм потрібні власні кошти на свої забаганки, вони прагнуть фінансової незалежності від чоловіків. Якщо поспостерігати уважно за молодими жінками, стає помітним, що їхній саморозвиток перебуває у сфері краси і творчості. Тому доволі важливим є такий індивідуальний аспект, як самопочуття жінки, її прийняття себе, свого тіла, гармонійного поєднання усіх потреб і ресурсів для збереження ментального здоров'я і творчого начала.

Розвиток новітніх технологій, розквіт б'юті-індустрії, дає жінкам змогу «розмивати» вікові межі. Молоді жінки відвідують спортзал, харчуються готовою їжею, користуються послугами хатніх робітниць, перейшли від споконвічної функції Берегині до нової практики – самодостатньої леді. Звісно, таку розкіш можуть і хочуть собі дозволити не всі жінки, але емансипація поступово зробила свою справу, і, на нашу суб'єктивну думку, певною мірою зняла відповідальність із чоловіків. Отже, поступово людству доведеться адаптуватися до нової реальності: коли нормою спільного життя є гасло «50х50», коли «ніхто нічого нікому не винен», коли успішність або «позицію лузера» можна вдало прокоментувати дитячими травмами, на фоні яких сформувалася «темна тріада». Така тенденція неминуче призведе до демографічної ями й у глобальному сенсі до знищення людської популяції. Безумовно, перелічені явища впливають на особистісну ідентичність молодих жінок, у свідомості яких не сформувалися життєві орієнтири, що спрямовані на класичну жіночу функцію.

Спільними для жінок молодого віку є рольові конфлікти, пов'язані з тим, що їм важко знайти час і для чоловіка, дітей і роботи. Жінки гостріше, ніж чоловіки, реагують на фізичне старіння, а криза середини життя (як феномен особистісної ідентичності) у них виражається в конфлікті між «хочу і треба», між життєвими цілями й реальними можливостями.

Нам імпонує ідея особистісної ідентичності К. Юнга, який акцентував на відмінностях між чоловічим і жіночим через поняття «Аніма» й «Анімус», наголосивши, що в кожному з нас цілком природно, але в різних пропорціях наявні риси як чоловічого, так і жіночого «Я».

Традиційно виокремлюють три типи жінок:

- маскулінні, тобто жінки з чоловічими характеристиками (рішучість, мужність, самостійність, незалежність, відповідальність, вольові рішення);
- фемінні (які демонструють жіночі характеристики: слабкість, м'якість, нерішучість, тривожність і покірність);
- андрогінні (які представляють поєднання жіночих і чоловічих характеристик) [1].

Якщо поглянути на образ сучасної жінки загалом, то варто підкреслити, що молодим жінкам притаманна вчинкова ірраціональність. Гіпотетично це пов'язано з роботою півкуль головного мозку, гормональною системою, вихованням, адже традиційною роллю жінки вважається материнство, для якої необхідні емоційний інтелект, емпатія, альтруїзм. Із цього приводу О. Васильченко зазначає, що «жінки краще відчують стан іншої людини, за змінами тембру її голосу й експресії, повніше відображають її зовнішній вигляд, глибше здатні визначити ефект особистісного впливу на іншу людину» [1, с. 61].

У сімейній системі жінка традиційно виконує роль психолога, який підтримує, стабілізує й жаліє. Вона – хранителька «родинного вогнища» – психологічної атмосфери, що сприяє формуванню емоційної близькості, довіри для кожного члена сім'ї та доброзичливої взаємодії з соціумом [1, с. 94].

Якщо проаналізувати потреби й захоплення молодих жінок, промоніторити їхні запити й популярний контент для перегляду, то саме жіноцтво є активними учасницями психологічних заходів (вебінарів, тренінгів, індивіду-

альних консультацій) і саме вони є основними клієнтами психотерапевтів. Молоді жінки відчують дефіцит знань і навичок, які б допомогли їм створити гармонійний світ для себе та своєї сім'ї.

Саме тому стаття присвячена розробленню психокорекційних технік, спрямованих на подолання внутрішніх протиріч у жінок. У статті арттерапевтичні техніки – це практики життєконструювання, які сприяють пошуку тіньових сторін та особистісних ресурсів у процесі стабілізації особистісної ідентичності молодих жінок. Отже, не викликає сумнівів думка, що сімейний статус і роль жінки відіграє неабияку роль у формуванні особистісної ідентичності жінок, особливо молодого віку.

Зупинимося на кризі середини життя, адже вона не менш важлива, дуже травмівна, позаяк жінка переживає справжню трансформацію, «ломку шаблонів», кризу ідентичності, аналізує свої здобутки й втрати, переживає фрустрацію та зниження рівня самоцінності. До кризи середнього віку жінку приводять різноманітні ситуації і явища. Для когось криза – це втрата пружності шкіри або надмірна вага, для іншої – усвідомлення того, що час минув, а вона так і не вийшла заміж, не стала матір'ю. Когось непокоїть кар'єрне зростання й професійна успішність, інші занепокоєні відсутністю матеріальних благ і великих фінансів на рахунок. Для багатьох жінок, які на фоні стресу й гормональної перебудови захворіли, криза є функціональним стереотипом. Для багатьох молодих жінок криза – це результат розлучення та зради чоловіка. Хоча водночас криза дає шанс для особистісного зростання, для переоцінки минулого, для набуття нового досвіду й визнання самоцінності.

Наукові розвідки свідчать, що жінки, які дбають про збереження ментального здоров'я та прагнуть психологічного благополуччя, зазвичай мають такі інтегративні риси особистісної ідентичності:

- толерантність;
- емпатія;
- комунікативність;
- емоційна стабільність;
- конгруентність;
- асертивність;
- соціальна активність;
- високий рівень культури й освіти;
- почуття гумору.

На думку Т. Хомуленко, яка аналізує психосоматичну компетентність жінки як складник її особистісної ідентичності, «метафоричність – це здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла, що ґрунтується на асоціативності мислення» [3, с. 130]. Завдяки метафоричності стає можливим злиття з власним «Творчим Я», коли підсилюється сублімаційний потенціал тих арттерапевтичних технік і вправ, які пропонує психолог. Таким чином, доступним засобом змінити життєві патерни й додати сил і розширити свідомість і репертуар дій для молодих жінок є робота з метафорою.

Ми суголосні з науковцями, які вважають, що саме через метафоричність арттерапевтичного впливу на клієнта можливо поступово й екологічно «зняти психологічні захисти», які перешкоджають пошуку сенсів і погляду «вглиб себе». Таким чином, у роботі з метафорою відбувається психологічна стабілізація, а жінка наповнюється сенсами, розкриває свою жіночу силу, гармонізує душу й тіло, набуває конгруентності як важливої риси любові до себе.

Розглянемо більш розлого змістове наповнення поняття «Метафора». *Метафора* – поняття, популяризоване психологами, психотерапевтами, філософами та літературознавцями, культурологами. Основний зміст у вивченні метафори має філософське підґрунтя, оскільки появу самого терміну пов'язують з іменем Аристотеля, який напояв на феномені перенесення за принципом аналогії. *Метафора* – це універсальний засіб роботи з клієнтом, адже дає змогу розширити його життєвий репертуар дій, збагатити ресурси й зробити гнучкими особистісні психологічні межі.

Нижче представляємо добірку вправ і технік, які за допомогою метафори допомагають стабілізувати особистісну ідентичність жінок молодого віку, подарувати їм катарсис.

Вправа «Богиня» (метафора як засіб зцілення)

Мета: через набір асоціацій засобами арттерапії знайти точку зростання, психологічну ресурсність, розкрити кризові моменти, спробувати їх усвідомити й переосмислити

по-новому. Інтегрувати рівень свідомості, рівень розуму й відчуттів.

Уявіть себе давньогрецькою, римською, єгипетською Богинею.

Візьміть олівці або фарби й намалуйте її.

- Як вона виглядає? У що одягнена? Які має аксесуари?

- Де живе Ваша Богиня? Яку музику слухає? Що її оточує?

- Який вона має характер? Яка її місія?

Усі відповіді варто записати в лівій половині аркуша. Це ваше «Ідеальне Я».

А тепер уявіть негативний жіночий персонаж із казок, міфів і намалуйте.

У правій частині аркуша запишіть також:

- Як вона виглядає? У що одягнена? Які має аксесуари?

- Де живе Ваша Богиня? Яку музику слухає? Що її оточує?

- Який вона має характер? Яка її місія?

Це ваша «Тінь». Поміркуйте й дайте відповідь: що змінилося б у Ваших взаєминах із рідними, друзями, колегами, якби Ви почали проявляти риси негативної героїні. Якою б стала взаємодія? Як би Ви себе почували?

Вправа «МАК» (метафора як спосіб позитивно мислити)

Мета: розвивати здатність брати відповідальність за свої дії, просити вибачення щиро, без почуття провини чи самознецінення. Цей метод оснований на позитивних твердженнях, які підтримують щирість у визнанні помилок і запобігають накопиченню образ і бажанню помсти.

Клієнту пропонується колода МАК «Образ жінки», з якої у відкриті потрібно обрати одну карту.

Клієнт розглядає карту й дає відповіді на запитання:

- Які можливості відкриває перед Вами ця ситуація?

- Чого Вас учить ця ситуація?

- Що Вам дає ця ситуація?

- Від чого Вас звільняє ця ситуація?

- Від чого Вас вберігає ця ситуація?

Вправа «Моя шафа». Робота з Тінню й сексуальністю

Тінь – це Анти-Я, це опозиція Персони. Це те, що я в собі не приймаю і категорично заперечую. Будь-яка Тінь – це комплекси. Але Тінь завжди містить багато енергії. Як

розпізнати Тінь? «Мене це дратує в інших, але я це заперечую в собі». Тінь існує під девізом: «Зроби щасливим себе». А ще, людина неусвідомлено притягує до себе людей, які її провокують.

Напишіть 5 речей, предметів одягу, головний убір, взуття, будь-що, які Ви ніколи на себе не одягнете й не купите. Навіть не подивитися на них у магазині.

Навпроти запишіть ті якості, риси характеру, властивості, які відповідають, на Вашу думку, цим речам: наприклад, зухвальство, вульгарність, несмак...

Далі варто здійснити аналітичну роботу:

- Чи знаєте Ви людей, які носять одяг і взуття, які ви нізащо не одягнете?

- Чому ті люди обирають саме такі речі?

- Як ставляться до цього в інших культурах?

- Що б Вам сказала про Вашу ситуацію Коко Шанель, Кензо, Карл Лагерфельд та інші?

Вправа «Брат-близнюк» Юнгіанський аналіз (Пошук Аніми, Анімусу, Тіні, Персони)

Мета: написання історії життя, крізь яку для психолога розкривається глибина душі клієнта.

Алгоритм:

Я і мій брат-близнюк у дитинстві. Розкажіть хто з вас перший з'явився на світ. Яким був у дитинстві ваш брат-близнюк (характер, зовнішність).

А якою були Ви.

Дайте йому ім'я.

У підлітковому віці стало очевидно, що ви різні. У чому виявлялися ці відмінності, несхожість?

- Які здібності, захоплення, нахили проявлялися у Вас, а які – у Вашого брата?

- З ким дружив Ваш брат?

- Якими були Ваші стосунки?

- У зрілому віці брат-близнюк став відомим....

- Які здібності привели його до визнання?
- Як до нього ставилися Ви? Особливо, до його слави.

- Як його сприймали в соціумі?

У старості ким для Вас став брат-близнюк?

Які у вас з ним склалися взаємини?

Що міг собі дозволити брат-близнюк з того, що Ви собі не можете дозволити?

Необхідно здійснити глибоку рефлексію, щоб досягти конгруентності – узгодженості між внутрішнім станом жінки та її зовнішніми проявами. Таким чином виникає баланс між сенсами, тілом, стосунками й діяльністю.

Висновки. Здійснено аналіз ролі сучасної молодої жінки, зокрема в умовах невизначеності воєнних часів, підкреслено, що більшість із них пізнали «кризу ідентичності», що перешкоджає професійному зростанню, особистому розвитку та психологічній конгруентності. Розкрито авторську позицію, яка наголошує на тому, що емансипація певною мірою негативно позначилася на самоставленні жінок, а особливо, на побудові гармонійних взаємин із чоловіками. Розроблено метафоричні психологічні засоби стабілізації особистісної ідентичності жінок молодого віку, які представлено арттерапевтичними вправами й техніками, а саме: *вправа «Богиня» (метафора як засіб зцілення), вправа «МАК» «Образ жінки» (метафора як спосіб позитивно мислити), вправа «Брат-близнюк» Юнгіанський аналіз (Пошук Аніми, Анімусу, Тіні, Персони).*

Стаття не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми становлення особистісної ідентичності жінок молодого віку. Існує безліч технік і вправ, які сприяють ефективній психологічній стабілізації внутрішніх ресурсів. Подальші наукові розвідки вбачаємо у вивченні «Балансної моделі» Н. Пезешкіана, застосуванні ідей позитивної психотерапії для допомоги жінкам у подоланні кризи середнього віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильченко О.М. Репродуктивна поведінка особистості. Соціально-психологічний аналіз : монографія. Луганськ : Ноулідж, 2013. 556 с.
2. Пітерсон Т. 101 спосіб впоратися з тривогою, страхом і панічними атаками. Київ : Наш Формат, 2022. 240 с.
3. Хомуленко Т.Б., Туркова Д.М., Кислова І. . Психологія тілесності та сексуальності. Фокус психосоматичного партнерства. Харків : Діса плюс, 2021. 230 с.

REFERENCES:

1. Vasylchenko, O.M. (2013). Reproduktyvna povedinka osobystosti. Sotsial'no-psykholohichnyy analiz: Monohrafiya [*Reproductive behavior of personality. Socio-psychological analysis: Monograph*]. Luhansk: Noulidzh [in Ukrainian].
2. Piterson, T. (2022). *101 sposib vporatysya z tryvohoyu, strakhom i panichnymy atakamy* [101 ways to cope with anxiety, fear, and panic attacks]. Kyiv: Nash Format [in Ukrainian].
3. Khomulenko, T.B., Turkova, D.M., & Kyslova, I.S. (2021). *Psykholojiya tilesnosti ta seksual'nosti. Fokus psykhosomatychnoho partnerstva* [Psychology of corporality and sexuality. Focus on psychosomatic partnership]. Kharkiv: Disa Plyus [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 21.07.2025

Дата прийняття статті: 25.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

UDC 378.01:37.042

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.20>

Lada LICHMAN

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Language Training and Humanitarian Disciplines,
Shupyk National Healthcare University of Ukraine
lada29101967@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9374-6722*

Lorena MYKHAILENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training and Humanitarian Disciplines,
Shupyk National Healthcare University of Ukraine
lorenamykhailenko@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6883-405X*

Olga KOSITSKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training and Humanitarian Disciplines,
Shupyk National Healthcare University of Ukraine
olkoriki@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9354-4856*

Nataliia DAVYDENKO

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Fundamental and Medical and Preventive Disciplines,
Private Higher Education Institution "International European University"
natalidavid@ukr.net
ORCID: 0000-0002-4783-2694*

COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION: IMPLEMENTATION CHALLENGES IN THEORY AND PRACTICE

Abstract. Purpose. This study aims to examine the principal contradictions in implementing a competency-based approach in Ukraine's higher education system, with a particular focus on foreign language training, and to propose pathways for their resolution to enhance the quality of specialist training in alignment with global standards.

Research Methodology. The research employs a mixed-methods approach, combining a comprehensive literature review of international and Ukrainian scholarly works, theoretical analysis of competency-based education frameworks, and empirical data from surveys among higher education instructors. It integrates interdisciplinary perspectives from linguistics, psychology, and pedagogy, drawing on frameworks like the European Qualifications Framework (EQF) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Scientific Novelty. The study contributes a nuanced analysis of terminological and methodological inconsistencies in Ukraine's competency-based education, proposing a national glossary and standardized framework aligned with international benchmarks. It extends Noam Chomsky's linguistic competence concepts to practical educational contexts and introduces a multi-level competency assessment model tailored to Ukraine's educational system.

Conclusions. The study highlights key challenges, including unclear terminology, a gap between theory and practice, and fragmented competency assessment, especially in foreign language teaching. It recommends developing a national competency glossary, launching pilot projects, expanding international cooperation, and creating digital platforms for sharing resources. These steps are aimed at building a unified competency-based education system. Future research should focus on establishing unified theoretical frameworks, harmonizing standards, and integrating digital technologies to support lifelong learning and enhance global competitiveness.

Key words: competency-based approach, higher education, foreign language training, globalisation, intercultural communication, educational reform, Ukraine, CEFR, EQF.

Лада ЛІЧМАН

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін,
Національний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика
lada29101967@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9374-6722

Лорена МИХАЙЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін,
Національний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика
lorenamykhailenko@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6883-405X

Ольга КОСІЦЬКА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних дисциплін,
Національний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика
olkoriki@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9354-4856

Наталія ДАВИДЕНКО

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри фундаментальних та медико-профілактичних дисциплін,
Приватний заклад вищої освіти «Міжнародний європейський університет»
natalidavid@ukr.net
ORCID: 0000-0002-4783-2694

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Анотація. Мета. Дослідження спрямоване на вивчення основних суперечностей у впровадженні компетентнісного підходу в системі вищої освіти України з особливим акцентом на навчанні іноземних мов і на пропозицію шляхів їх вирішення для підвищення якості підготовки фахівців відповідно до світових стандартів.

Методологія. Дослідження застосовує змішаний методологічний підхід, що поєднує комплексний огляд літератури міжнародних та українських наукових праць, теоретичний аналіз рамок компетентнісної освіти й емпіричні дані з опитувань серед викладачів вищої освіти. Воно інтегрує міждисциплінарні перспективи з лінгвістики, психології та педагогіки, спираючись на такі рамки, як Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) і Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗРМО).

Наукова новизна. Дослідження надає детальний аналіз термінологічних і методологічних невідповідностей у компетентнісній освіті України, пропонує національний глосарій і стандартизовану рамку, узгоджену з міжнародними еталонами. Воно розширює концепції мовної компетентності Ноама Хомського до практичних освітніх контекстів і представляє багаторівневу модель оцінювання компетентностей, адаптовану до освітньої системи України.

Висновки. Дослідження визначає ключові виклики, включаючи термінологічну неоднозначність, розриви між теорією та практикою, а також відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання, особливо в освіті іноземних мов. Воно рекомендує розробити національний глосарій компетентностей, упровадити пілотні проєкти, посилити міжнародну співпрацю та створити цифрові платформи для обміну ресурсами з метою формування цілісної системи компетентнісної освіти. Майбутні дослідження повинні зосередитися на уніфікованих теоретичних моделях, гармонізованих стандартах та інтеграції цифрових технологій для підтримки навчання впродовж життя й глобальної конкурентоспроможності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища освіта, навчання іноземних мов, глобалізація, міжкультурна комунікація, освітня реформа, Україна, ЗРМО, ЄРК.

Problem Statement. Ukraine's higher education system is undergoing significant reform, moving from a traditional knowledge-based approach to a competency-based model. This change is driven by the need to equip graduates to thrive in a dynamic professional environment, with both theoretical knowledge and practical skills to apply it. The transformation is influenced by global trends, including Ukraine's integration into the European educational space, adherence to the Bologna Declaration, and the commitment to meeting international standards of academic quality.

A competency-based approach in education arose in response to the shortcomings of the traditional paradigm, which prioritised knowledge accumulation over practical application. The modern labour market requires professionals with a strong knowledge base who can swiftly adapt to new challenges, make decisions in complex situations, collaborate effectively, and continuously update their skills. This is crucial amid the fourth industrial revolution, digitalisation, and the growing role of information technologies in all areas of life.

The issue of implementing a competency-based approach in higher education is particularly significant for training specialists in foreign language education, as this field vividly highlights the contradictions between the theoretical foundations of competency-based education and its implementation. Foreign language training is inherently interdisciplinary, integrating linguistic, psychological, pedagogical, cultural, and social aspects, which demands a systematic approach to developing relevant competencies. The relevance of this issue is underscored by the need to cultivate in future specialists the ability for intercultural communication, critical thinking, continuous self-learning, and professional development.

This challenge becomes especially acute in the context of globalisation, where proficiency in foreign languages is not merely a professional requirement but a prerequisite for effective functioning in modern society. Contemporary specialists should be equipped to work in multicultural environments, demonstrate professional mobility, and be ready to participate in international projects and academic mobility programs. This necessitates a fundamental reassessment of traditional approaches to foreign language training, shifting

the focus from developing isolated language skills to fostering comprehensive foreign language communicative competence.

The need to address this problem arises from ambiguous theoretical foundations and the absence of unified approaches to implementing competency-based education. This often results in a superficial application of its principles and a decline in the quality of specialist training and weakening their competitiveness in the international labor market. Terminological inconsistency, varying interpretations of key competency-based concepts, and the absence of uniform assessment criteria pose significant challenges to the systematic introduction of the new educational paradigm.

Furthermore, the issue carries significant social implications, as the quality of higher education directly determines the national economy's competitiveness, the country's level of innovative advancement, and its position in the global arena. The poor implementation of the competency-based approach risks widening the disparity between Ukrainian educational standards and international benchmarks, ultimately limiting the opportunities for Ukrainian university graduates to engage in global academic and professional initiatives.

The scientific and practical relevance of the issue lies in the necessity to develop theoretical and methodological foundations of the competency-based approach adapted to the specifics of the Ukrainian educational system, to create effective pedagogical technologies for forming competencies, and to develop a system for their assessment and monitoring. Solving this problem will contribute to improving the quality of higher education, ensuring its compliance with modern labor market requirements and international standards.

Analysis of Sources and Recent Research. The theoretical foundations of a competency-based approach in education originate in the pioneering work of American linguist Noam Chomsky, who conceptualized linguistic competence as a speaker's tacit knowledge of language. In his seminal research from the 1960s, Chomsky established the critical distinction between "competence" (a language user's internalized grammatical system) and "performance" (the practical use of language in communication) [2]. This framework was extensively developed by scholars worldwide, with Ukrainian researchers

adapting it to national educational contexts through specific modifications.

Foreign scholars have made significant contributions to the development of the competency-based approach. J. Raven considered competence as a specific ability needed to effectively perform particular actions in specific subject areas [4]. L. Spencer and S. Spencer developed a competency model that includes motives, character traits, self-concept, knowledge, and skills [5]. D. McClelland, a founder of a competency approach in psychology, argued that traditional academic tests were not reliable predictors of professional success, instead emphasizing the need to assess competencies as capacities for effective performance [3].

In the European context, a competency-based approach evolved within the framework of the Bologna Process, particularly in the “Tuning Educational Structures in Europe” project, which defined both generic and subject-specific competencies for various academic disciplines. The Council of Europe’s work on developing the Common European Framework of Reference for Languages proved particularly significant, as it established the foundation for shaping language competencies across numerous countries.

Among Ukrainian scholars who have explored issues of the competency-based approach, Ya. Lohvynova’s works deserve special mention. She analyzed diverse interpretations of the competency approach in education, identifying three main directions of conceptualization: viewing the competency approach as a “competency trend”, a phenomenon not entirely new to Ukrainian schooling, and a pathway for educational renewal [8].

A distinct group consists of studies focusing on implementing a competency-based approach in higher education. Especially valuable contributions include the works by V. Luhovyi, who examined European standards and quality assurance recommendations for higher education [9], and S. Sysoieva, who developed theoretical foundations for competency-based education [11].

Scholarly literature analysis indicates that neither international nor domestic pedagogy has developed a dominant competency-related terminological tradition. This results in authors of pedagogical works either referencing other academic sources, proposing their interpretations

of the concepts ‘competence’ and ‘competency’, or limiting themselves to an analytical synthesis of existing definitions.

Analysis of recent dissertation research reveals the exceptional prominence of competency-based approaches in Ukrainian pedagogical science. While numerous studies have explored various aspects of competence development across educational domains, the research landscape appears fragmented, lacking a comprehensive framework for implementing competency-based education in practice.

Notable attention has been paid to studies exploring competency monitoring and assessment. Scholars such as S. Trubacheva [12] and T. Lukina [10] examined international competency evaluation practices and their potential adaptation to Ukraine’s educational system. Equally significant are the contributions of H. Yelnikova [7], who developed theoretical foundations for quality education monitoring within a competency-based framework.

The survey results among higher education instructors confirm the existence of divergent perceptions regarding the competency-based approach, its significance, and its place in higher education. In particular, some respondents believe that state policy in higher education is based not on the competency-based approach, but rather on the traditional Knowledge, Skills, and Abilities (KSA) framework for forming knowledge, skills, and abilities.

The purpose of this article is to analyze key contradictions in implementing the competency-based approach in higher education, particularly in foreign language training, and to identify possible solutions.

To achieve this purpose, the study will address the following **research tasks**:

1. Analyze current theoretical conceptualizations of the competency-based approach in contemporary pedagogical science.
2. Identify key contradictions between the theoretical foundations of competency-based education and its implementation.
3. Determine organizational-pedagogical challenges in applying the competency-based approach within higher education systems.
4. Outline prospective directions for advancing competency-based education in Ukraine.

Presentation of Research Findings.

The analysis of current competency-based education implementation in universities identifies two core challenges: theoretical and methodological issues, and organizational barriers at the institutional level.

At the theoretical and methodological level, terminological inconsistency persists regarding fundamental super concepts such as “competence” and “competency”. The variety of interpretations of key competence types (communicative, socio-cultural, intercultural, multicultural, cross-cultural, general cultural, noospheric, country studies, ecological, professional, methodological, culturological, didactic, informational, economic, etc.) complicates their systematization and unification. For instance, professional competence is limited to knowledge and skills in some sources, while in others it encompasses motivational, value-based, and behavioral aspects, creating conceptual confusion. The absence of nationally adapted global concepts impedes the establishment of normatively fixed terminology. While international standards like the European Qualifications Framework (EQF) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provide structured definitions, Ukraine’s implementation of these frameworks remains incomplete and fragmented. To address this problem, it is necessary to develop a national competency glossary that integrates interdisciplinary approaches (psychology, sociology, linguistics) and extends N. Chomsky’s ideas about innate linguistic potential through the lens of an activity-based approach, ensuring clear definition of competencies as integrative characteristics that combine cognitive, motivational, and behavioral components within a unified conceptual framework.

Significant contradictions persist in clarifying the substantive potential of the “competence approach” concept. Analysis of scientific sources reveals three primary interpretational directions:

1. The competency-based approach as a new educational paradigm. Within this interpretation, competency-based education is viewed as a replacement for the knowledge-centered model, emphasizing practical knowledge application in real-world contexts. However, the paradigmatic transition often proves ineffective

due to Ukraine’s specific cultural, economic, and social characteristics, which demand contextual adaptation. Clarification of ontological and epistemological foundations through synthesis of the activity approach with social constructivism (P. Berger, T. Luckmann) is essential to prevent mechanical concept borrowing and ensure alignment with the national context [1].

2. The competency-based approach as a pragmatically appropriate assessment tool. In this context, the approach is reduced to developing criteria and rubrics for evaluating educational quality. Formalized tests often overlook non-cognitive aspects (motivation, values), which diminishes their effectiveness. Multidimensional assessment models are needed that incorporate portfolios, case methods, and 360-degree assessment, accounting for both cognitive and non-cognitive components while aligning with international standards such as CEFR.

3. The competency-based approach as a key methodology for education. The approach is considered a tool for integrating education into global social and economic processes, where competencies serve as universal indicators of readiness for professional and social activity. Implementation requires an interdisciplinary methodology that combines the competency-based approach with project-based learning, STEM education, and emphasis on soft skills (critical thinking, communication, collaboration).

In its ideal form, the competency-based approach should constitute an adequately active, socially modeled educational methodology that realizes its multi-paradigmatic and interdisciplinary potential. This involves creating an integrated model that accounts for:

1. Theoretical foundation: integration of the activity approach [6] and social constructivism [1] to define competencies as outcomes of knowledge, skills, and attitudes integration.

2. Practical implementation: orientation toward project-based learning, interdisciplinary tasks, and employer collaboration to ensure competencies align with market demands.

3. Assessment system: comprehensive evaluation methods (tests, portfolios, projects, oral examinations) consistent with international standards (CEFR), incorporating anthropological (self-realization), existential (motivation), and pragmatic (market requirements) parameters.

At the organizational and pedagogical level, the following significant contradictions are revealed:

1. The discrepancy between theoretical research and implementation practice. Theoretical developments in foreign language competence are inadequately reflected in Ukrainian higher education practice, creating a double distortion effect. For instance, communicative or intercultural competence concepts are simplified or misinterpreted in curricula. Knowledge transfer mechanisms (teacher training, methodological guidelines, pilot projects) and practitioner feedback are needed to adapt theories to real-world conditions.

2. The gap between foreign language competence formation processes in secondary and higher education. The absence of a state standard for foreign language study in higher education contrasts sharply with clear secondary school standards. This results in inconsistencies in the quality of training: applicants trained according to uniform standards must adapt to specific university requirements, while language faculty graduates are forced to align with school standards. A unified state standard consistent with CEFR and continuity mechanisms are needed (standardized entrance tests, program harmonization).

3. The fragmentation of competency-based education integrity. Differences in teaching materials quality and requirements between universities fragment the approach. For example, English language programs in non-language faculties are limited to basic skills, while language faculty programs are overly specialized. Framework programs with faculty-specific adaptation capabilities and inter-university platforms for resource sharing are needed.

4. The deficiencies in the assessment system. Failing to establish universally accepted criteria for evaluating foreign language competence complicates achieving objectivity. Traditional tests tend to ignore practical skills and non-cognitive aspects such as motivation or values. Ensuring reliable assessment requires applying a multi-level system including tests, projects, oral examinations, and portfolios, aligned with the CEFR and featuring clear descriptors for bachelor's, specialist, and master's levels.

5. The limited scientific and methodological resources. The shortage of textbooks, programs,

and literature focused on modern methods (CLIL, Task-Based Learning) hinders implementation. Grant programs are needed to create materials and digital platforms for their distribution, ensuring accessibility for all universities.

6. The insufficient implementation of lifelong learning principles. The concept of forming foreign language competence throughout life (Lifelong Learning) remains underutilized despite its significant potential. National adult courses and modular university programs that support competencies at different career stages are needed.

The analysis reveals that the extrapolation of N. Chomsky's ideas in linguistic didactics was conducted superficially, without systematic comprehension. This led to the accumulation of contradictory formulations that contrastively define the subject of competence education. To resolve these problems, it is necessary to:

- create a national glossary and standard for competency-based education, aligned with international frameworks (CEFR, EQF);
- implement pilot projects in selected universities to test new approaches;
- intensify international cooperation to adapt best practices;
- develop digital platforms to ensure access to educational resources.

These measures are expected to support the development of a cohesive and effective competency-based education system in Ukraine.

Conclusions. The analysis reveals that modern pedagogical science faces terminological inconsistency regarding fundamental superconcepts of the competency approach. Multiple contradictions exist in understanding “competence” and “competency”, significantly complicating the implementation of competency-based education. The problem grows more acute due to fragmented adaptation of international standards (EQF, CEFR), the absence of a national glossary, and limited integration of interdisciplinary approaches such as psychology, sociology, and linguistics. Theoretical contradictions, particularly varying interpretations of the competency approach as a paradigm, assessment tool, or methodology, complicate the formation of a unified conceptual foundation. Superficial extrapolation of N. Chomsky's ideas in linguistic didactics has led to the accumulation of contradictory definitions and inconsistencies in interpreting competency-based education. At the

organizational and pedagogical level, theory-practice gaps, uneven training quality, absence of uniform standards, and insufficient methodological support hinder creating a holistic competency-based education system. Specifically, the absence of unified assessment criteria and insufficient attention to lifelong learning principles limit foreign language competence potential in the globalization context.

To address these problems, it is necessary to:

- develop a national glossary and state standard for competency-based education, aligned with international frameworks (CEFR, EQF), to unify terminology and curricula;
- implement pilot projects in selected universities to test innovative approaches to competency formation, particularly through project-based learning, interdisciplinary methods, and soft skills integration;
- intensify international cooperation to adapt best practices, such as CLIL and Task-Based Learning, utilizing experience from countries with developed competency-based education systems;
- create digital platforms for disseminating educational materials, methodological guidelines, and experience exchange between universities, ensuring resource accessibility and unification;
- develop a continuing education system through modular courses, adult programs, and online platforms that support lifelong foreign language competence;
- introduce multi-level competency assessment systems comprising standardized tests, portfolios, project-based assignments, and oral examinations. These components should be aligned with international standards to ensure objectivity, transparency, and compliance with contemporary educational requirements.

Further research should focus on:

- creating a unified theoretical model by combining the activity approach, social constructivism, and modern language education theories;
- investigating mechanisms for harmonizing secondary and higher education standards with emphasis on continuity in foreign language competence formation, including development of unified tests and programs;
- developing and testing multidimensional competency assessment models that account for cognitive, non-cognitive (motivation, values), and practical aspects, aligned with international standards (CEFR) and labor market needs;
- analyzing the impact of digital technologies, particularly artificial intelligence, online platforms, and adaptive learning systems, on competency-based approach implementation, with emphasis on educational personalization;
- evaluating the effectiveness of continuing education programs for foreign language competence in a globalized world, including analyzing adult learner needs and developing flexible learning modules;
- investigating socio-economic and cultural factors that influence competency-based approach implementation in Ukraine, to adapt global practices to local conditions.

These measures and research efforts will contribute to forming a holistic, effective competency-based education system in Ukraine that meets contemporary global and national requirements while ensuring foreign language competence support as a key element of professional and social integration in the transnational world.

BIBLIOGRAPHY:

1. Berger P.L., Luckmann T. The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. New York, 1966. 240 p.
2. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA : MIT Press, 1965. 251 p.
3. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 1973. Vol. 28, № 1. P. 1–14.
4. Raven J. The Conceptualisation of Competence. *Competence in the Learning Society* / ed. by John Raven, John Stephenson. New York : Peter Lang, 2001. P. 253–274.
5. Spencer L.M., Spencer S.M. Competency at Work: Models for Superior Performance. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1993. XVIII, 372 p.
6. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: in 6 vol.* / transl. by N. Minick ; ed. by R.W. Rieber, A.S. Carton. New York : Plenum Press, 1987. Vol. 1 : Problems of General Psychology. P. 39–285.

7. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : колективна монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, З.В. Рябова та ін. ; за заг. і наук. ред. Г.В. Єльнікової. Харків : Мачулін, 2017. 440 с.
8. Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Studies in Comparative Education*. 2013. № 3–4. URL: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.3-4.2011.18633>.
9. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 13–25.
10. Лукіна Т.О. Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. Т. 2. С. 19–30.
11. Сисоєва О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2007. № 7. С. 44–50.
12. Трубачева С.Е. Метапредметний підхід до формування змісту освіти в умовах профільного навчання. *Folia Comeniana : вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я.А. Коменського* / гол. ред. І.І. Осадченко. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 76–78.

REFERENCES:

1. Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge [in English].
2. Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press [in English].
3. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092> [in English].
4. Raven, J. (2001). The conceptualisation of competence. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society*, 253–274. Peter Lang [in English].
5. Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). Competency at work: Models for superior performance. Wiley [in English].
6. Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39–285). Plenum Press [in English].
7. Yelnykova, H.V., Borova, T.A., Riabova, Z.V., et al. (2017). Adaptivne upravlinnia: Mizhhaluzevi zviazky, naukovo-prikladnyi aspekt [Adaptive management: Intersectoral connections, scientific and applied aspect] (H.V. Yelnykova, Ed.). Machulin [in Ukrainian].
8. Logvinova, Ya. (2013). Obgruntuvannya sutnosti kompetentnoho pidkhodu v osviti u pratsiakh ukrainskykh i zarubiznykh uchenykh [Substantiating the essence of the competency-based approach in education through Ukrainian and foreign scholars' works]. *Studies in Comparative Education*, 3–4. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.3-4.2011.18633> [in Ukrainian].
9. Luhovyi, V.I. (2010). Yevropeiska kontseptsiiia kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini [The European concept of the competency-based approach in higher education and the problems of its implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 13–25 [in Ukrainian].
10. Lukina, T.O. (2022). Zarubizhni pidkhody do rozroblennia modelei samoosiniuvannia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Foreign approaches to the development of models for self-assessment of general secondary education institutions]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 19–30 [in Ukrainian].
11. Sysoieva, O. (2007). Teoretychni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii [Theoretical approaches to the study of the problem of professional competence of future specialists in higher educational institutions of I–II levels of accreditation]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika*, 7, 44–50 [in Ukrainian].
12. Trubacheva, S.E. (2017). Metapredmetnyi pidkhid do formuvannia zmistu osvity v umovakh profilnoho navchannia [Metasubject approach to the formation of educational content in the conditions of profile education]. In I.I. Osadchenko (Ed.), *Folia Comeniana: Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnoi laboratorii psykhydydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho*, 76–78. FOP Zhotyi O.O. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 08.07.2025

Дата прийняття статті: 14.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 811.111:[37.013:34]

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.21>

Марина ЛОМАКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки,
Українська державна льотна академія
marylomakina@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5466-8354

Лілія ЗЕЛЕНСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки,
Українська державна льотна академія
lili_zelenskaya@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4051-2011

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. *Мета* статті полягає у визначенні ефективних методів формування навичок аудіювання англійською мовою в студентів-юристів у контексті їхньої професійної іншомовної підготовки й у розробленні педагогічних умов, що сприяють підвищенню рівня розуміння автентичного аудіоматеріалу юридичного спрямування.

Методологія дослідження процесу формування навичок аудіювання англійською мовою в майбутніх юристів як елемента професійної іншомовної підготовки ґрунтується на комплексному підході, що охоплює аналіз сучасних педагогічних методик, створення результативних навчальних ресурсів та інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес. Методологічну основу становлять комунікативний, компетентнісний, завданнєвий і міждисциплінарний підходи. Застосовано інструменти Moodle, TED-Ed, Edpuzzle, BBC Learning English. Представлено огляд педагогічних умов для забезпечення ефективності формування навичок аудіювання в майбутніх юристів.

Наукова новизна полягає в удосконаленні підходу до формування аудіативних навичок у майбутніх юристів шляхом упровадження автентичних юридичних аудіоматеріалів (інтерв'ю з юристами, судові дебати, подкасти з правової тематики) у навчальний процес. Запропоновано методіку розвитку аудіювання з урахуванням специфіки юридичної термінології та стилістики.

Висновки. Оволодіння навичками аудіювання англійською мовою є важливим складником професійної підготовки майбутніх юристів. Використання автентичних аудіоматеріалів із юридичним змістом сприяє зростанню мотивації майбутніх юристів, формує професійно орієнтовану іншомовну компетентність і забезпечує якісну підготовку до роботи в умовах міжнародного правового простору.

Ключові слова: аудіювання, комунікативна компетентність, автентичні матеріали, англійська мова за професійним спрямуванням, майбутні юристи, професійна іншомовна підготовка, авіаційний заклад вищої освіти, аудіативна компетентність.

Maryna LOMAKINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department,
Ukrainian State Flight Academy,
marylomakina@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5466-8354

Liliia ZELENSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Professional and Aviation Language Training Department,
Ukrainian State Flight Academy
lili_zelenskaya@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4051-2011

FORMATION OF ENGLISH LISTENING SKILLS FOR FUTURE LAWYERS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Abstract. *The purpose of this article is to identify effective methods for developing English-language listening skills among law students within the context of their professional foreign language training and to design pedagogical conditions that enhance the comprehension of authentic legal audio materials. The methodology of the study on the development of English-language listening skills for future lawyers as an element of their professional language training is based on a comprehensive approach that includes the analysis of modern pedagogical methods, the creation of effective learning resources, and the integration of innovative technologies into the educational process. The methodological framework relies on communicative, competency-based, task-based, and interdisciplinary approaches. Tools such as Moodle, TED-Ed, Edpuzzle, and BBC Learning English have been used. The article presents an overview of pedagogical conditions that ensure the effective formation of future lawyers' listening skills.*

The scientific novelty lies in the enhancement of the approach to the development of future legal professionals' listening skills through the integration of authentic legal audio materials (interviews with lawyers, courtroom debates, legal-themed podcasts) into the learning process. A methodology for improving listening skills has been proposed, taking into account the specifics of legal terminology and stylistics.

Conclusions. Mastery of English language listening skills is a vital component of professional training for future lawyers. The use of authentic legal audio materials increases students' motivation, fosters professionally oriented foreign language competence, and ensures high-quality preparation for working in an international legal environment.

Key words: listening, communicative competence, authentic materials, English for specific purposes, future lawyers, professional foreign language training, aviation higher education institution, auditory competence.

Постановка проблеми. Авіаційна галузь є однією з найбільш стратегічно важливих і водночас технічно складних сфер сучасної економіки. Її стрімкий розвиток, орієнтований на впровадження інноваційних рішень, вимагає не лише високого рівня технічного й управлінського забезпечення, а й належного юридичного супроводу. Зважаючи на це, правове регулювання авіаційної діяльності потребує спеціалізованої підготовки майбутніх правознавців, здатних ефективно працювати в умовах трансформації глобального повітряного простору. У сучасних умовах знання англійської мови є важливим інструментом у професійній діяльності юриста. З огляду на процеси глобалізації та інтеграцію в міжнародний правовий простір, майбутні юристи мають опанувати не лише загальні комунікативні навички,

а й фахові вміння сприйняття усного мовлення англійською мовою. Аудіювання відіграє ключову роль у формуванні іншомовної компетентності, сприяючи ефективній міжкультурній взаємодії в юридичній сфері. Професійна підготовка юристів має враховувати все більше значення використання аудіо- та відеоконтенту в контексті міжнародного права, ведення переговорів, участі в конференціях і наданні правових консультацій.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У науковій літературі аудіювання трактується як складний когнітивний процес, що охоплює розпізнавання мовних сигналів, осмислення почутого й адекватне реагування відповідно до комунікативної ситуації [11]. Р. Елліс наголошує на важливості комунікативного та завданневого (task-based) підходів у форму-

ванні навичок сприймання на слух. А. Бернс і Дж. Гаммонд розглядають вплив жанрового підходу та ситуативного контексту на розвиток ефективного усного мовлення в процесі оволодіння англійською мовою за професійним спрямуванням. С. Ерліх підкреслює важливість залучення студентів до автентичного юридичного дискурсу для формування мовних умінь, зокрема в аудіюванні.

В українському науковому середовищі проблема аудіювання у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням також активно досліджується. І. Гуменюк, О. Кунцо, Н. Попель обґрунтовують ефективність використання відеоматеріалів TED Talks для розвитку аудіативної компетентності. К. Гавриленко розглядає переваги онлайн-формату навчання аудіювання в курсах англійської мови за професійним спрямуванням. О. Давиденко й О. Пономаренко зосереджуються на потенціалі подкастів як інструмента формування навичок сприйняття усного мовлення під час дистанційного навчання. О. Чайковська з колегами пропонують інтеграцію ІІІ-подкастів у навчальний процес для підтримки студентської автономії. М. Ребенко та В. Ребенко досліджують розвиток аудіативної компетентності в студентів ІТ-спеціальностей на основі правових дискусій.

На особливу увагу заслуговують праці, присвячені методиці викладання юридичної англійської мови. Зокрема, І.А. Сорока підкреслює потребу в спеціалізованому підході до викладання англійської мови в юридичних закладах вищої освіти, акцентуючи на дефіциті автентичних ресурсів і необхідності створення практико-орієнтованих завдань. О.А. Волкова аналізує значення відео- й аудіоматеріалів у процесі навчання професійного аудіювання.

Отже, проведений огляд літератури демонструє все більшу зацікавленість дослідників у формуванні аудіативної компетентності, зокрема в студентів-юристів. Він також підтверджує актуальність застосування автентичних джерел, мультимедійних засобів та інтегрованих підходів у процесі професійно орієнтованого навчання.

Мета статті – дослідження специфіки формування навичок аудіювання в майбутніх юристів, а також виявлення дієвих методів і підходів, що сприяють удосконаленню цієї

компетенції в межах професійної іншомовної підготовки, і визначення результативних підходів до формування навичок аудіювання англійською мовою в студентів юридичних спеціальностей у межах їхньої професійної іншомовної підготовки в умовах авіаційного закладу вищої освіти, зокрема в Українській державній льотній академії, де відбувається підготовка майбутніх юристів вищої освіти за спеціальністю D8 «Право» за освітньо-професійною програмою «Правове забезпечення авіаційної діяльності».

Виклад основного матеріалу. Аудіювання як когнітивно-комунікативний процес передбачає розпізнавання мовленнєвих одиниць, осмислення значення мовного повідомлення, а також його інтерпретацію з урахуванням ситуації спілкування. Щодо теоретичних засад розвитку аудіативної компетентності майбутніх юристів маємо визначити, що в процесі професійно спрямованого вивчення іноземної мови майбутніми юристами варто обов'язково враховувати специфіку лексико-граматичних особливостей юридичного дискурсу, зокрема специфіку термінології, офіційно-діловий стиль мовлення, стійкі мовні конструкції та культурно зумовлені особливості правового контексту [1]. Важливими є також принципи автентичності, ситуативності й професійної спрямованості навчального матеріалу.

Формування аудіативної компетентності є ефективним у межах комунікативного та компетентнісного підходів, які підкреслюють практичну спрямованість мовлення, його зв'язок із професійною сферою й орієнтацію на здатність майбутнього спеціаліста здійснювати комунікативні дії в умовах іншомовного середовища. Відповідно до завданнєвого підходу, запропонованого Р. Еллісом [9], навчання розуміння усного мовлення має базуватися на виконанні автентичних комунікативних завдань, що заохочують взаємодію та сприяють розвитку навичок у реальних або наближених до професійної діяльності ситуаціях. Одним із ефективних засобів розвитку навичок аудіювання є використання автентичних аудіо- й відеоматеріалів юридичного спрямування: фрагментів судових засідань, інтерв'ю з юристами, подкастів на правову тематику, новинних репортажів, що відображають актуальні події у правовій сфері [10].

О.О. Рогульська й О.В. Магдюк досліджують розвиток аудіативної компетентності із застосуванням відеоматеріалів. Процес сприймання усного мовлення на слух сприяє реалізації численних комунікативних завдань, саме тому науковці виокремлюють три види аудіювання: глобальне, детальне та критичне [5, с. 253].

Глобальне аудіювання спрямоване на формування вміння сприймати основний зміст почутої інформації. Його основна мета – розвинути здатність прогнозувати зміст аудіотексту на основі заголовків, ілюстрацій або попередньо поданої лексики. Під час глобального аудіювання вдосконалюються інші мовленнєві навички, зокрема вміння ігнорувати незначну чи незрозумілу інформацію, ділити повідомлення на змістові фрагменти й установлювати між ними логічні зв'язки. Для ефективного розвитку цього типу аудіювання доцільно використовувати такі вправи: відповіді на загальні запитання, вибір заголовків для змістових частин тексту, установлення хронологічної послідовності подій, створення графічних схем, ментальних карт або ілюстрацій до загального змісту прослуханого [5].

Детальне аудіювання передбачає повне розуміння інформації та виокремлення важливих для комунікативного завдання деталей, ігноруючи несуттєві елементи. У цьому випадку потребується неодноразове прослуховування з акцентом на деталях, які залишились поза увагою під час попередніх сприймань. Для навчання детального аудіювання використовуються вправи на вибір правильної відповіді, підтвердження або спростування тверджень, доповнення речень, складання плану прослуханого, детальний переказ або відкриті відповіді на уточнювальні запитання [5].

Критичне аудіювання спрямоване на розвиток уміння критично осмислювати почуту або побачену інформацію та формулювати власну точку зору на основі нового матеріалу й особистого досвіду. Для формування таких навичок ефективними є відкриті запитання з формулюванням власної оцінки, створення схем і ментальних карт, моделювання можливих сценаріїв із подальшим обговоренням та аргументацією [4; 5].

Використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови в закладі вищої освіти має

низку переваг: підвищення мотивації, покращення концентрації та запам'ятовування. Відео занурює студентів в автентичне іншомовне середовище, демонструє культурні реалії, традиції й унікальні явища, що не завжди піддаються перекладу чи тлумаченню. Такі матеріали урізноманітнюють навчальний процес і підвищують його ефективність, адже візуальна підтримка аудіоряду сприяє кращому розумінню змісту й розвитку фонематичних та аудіативних навичок. Для занять доцільно використовувати репортажі, ток-шоу, інтерв'ю, уривки пізнавальних і розважальних передач, епізоди художніх фільмів і серіалів, документальні стрічки, рекламні ролики, короткі новини, кліпи й навчальні відео [3; 5]. Такий підхід дає змогу ознайомити студентів із реальною мовною практикою, розширити їхній лексичний запас, покращити вимову, виробити стратегії розуміння мовлення носіїв мови.

Принципи ситуативності та професійної орієнтації навчального контенту також відіграють важливу роль у процесі формування аудіативної компетентності [8]. Аудіозавдання повинні відображати типові комунікативні обставини, з якими може зіштовхнутися майбутній юрист у професійній практиці: прослуховування свідчень, участь у ділових переговорах, присутність на судових засіданнях, надання юридичних консультацій тощо. Відтворення подібних ситуацій сприяє підвищенню актуальності навчального процесу й посилює мотивацію студентів до засвоєння матеріалу.

У контексті сучасної освітньої парадигми значну роль відіграє міждисциплінарний підхід до навчання, який передбачає поєднання мовної підготовки з вивченням профільних дисциплін. Така інтеграція не лише підвищує ефективність розвитку мовної компетентності, а й сприяє формуванню цілісного розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності в умовах багатомовного середовища [2].

Таким чином, удосконалення навичок аудіювання в умовах вивчення англійської мови за професійним спрямуванням становить важливий компонент підготовки конкурентоспроможного фахівця-правника. Раціональне поєднання різних методологічних підходів, використання автентичних матеріалів, моде-

лювання професійно значущих ситуацій та орієнтація на специфіку юридичної діяльності сприяють підвищенню ефективності мовної підготовки та її відповідності сучасним стандартам юридичної освіти.

У цьому контексті вважаємо за потрібне надати огляд педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування навичок аудіювання в майбутніх юристів. До таких умов належать: ситуативність навчального контенту – аудіоматеріали мають відтворювати автентичні професійні ситуації, такі як переговори, судові засідання, юридичні консультації та інші подібні контексти; автентичність джерел – доцільним є використання подкастів, відеозаписів судових процесів, а також новинних репортажів, що висвітлюють правову тематику; міжпредметна інтеграція – інтеграція мовної підготовки з професійно орієнтованими дисциплінами, такими як Авіаційне законодавство, Повітряне право України, Міжнародне повітряне право, Транспортне право тощо (саме ці дисципліни пропонуються майбутнім юристам, які навчаються в Українській державній льотній академії); поетапність формування навичок – від базового сприймання та розуміння інформації до її глибокого осмислення й критичного аналізу; використання інтерактивних технологій, зокрема Moodle, Edpuzzle, платформи TED-Ed, BBC Learning English, які дають можливість убудовувати інтегровані завдання безпосередньо у відео.

З урахуванням особливостей юридичної підготовки в авіаційних закладах вищої освіти, зокрема в Українській державній льотній академії, доцільним є впровадження таких методичних підходів: проведення рольових ігор, побудованих на типових юридичних ситуаціях, таких як розгляд судового позову, допит свідка чи укладення договору; використання аудіоанотацій – студенти прослуховують фрагменти правових виступів і готують до них стислий аналітичний коментар; застосування навчальних кейсів, що передбачають прослуховування аудіозаписів судових справ, аналіз ситуацій і визначення правових позицій сторін; використання ситуативних тренажерів, зокрема віртуальних симуляцій переговорів між представниками авіакомпанії та державного регулятора.

Нами представлено основні результати дослідження процесу формування навичок аудіювання в майбутніх юристів, а саме: майбутні юристи стикаються з найбільшими труднощами при сприйнятті усного мовлення, яке містить велику кількість юридичної термінології, особливо коли воно вимовляється з британським або американським акцентом; дієвими виявилися автентичні аудіоматеріали, такі як записи судових слухань, інтерв'ю з представниками юридичної сфери, правничі подкасти, а також новини правового характеру від BBC і CNN; застосування інтерактивних форм роботи, рольових ігор, імітацій судових процесів, дебатів сприяє не лише вдосконаленню навичок аудіювання, а й загальному розвитку професійної мовленнєвої компетентності [6]; позитивні результати дає впровадження проєктної діяльності, під час якої майбутні юристи самостійно створюють аудіо-записи на юридичну тематику.

Формування навичок аудіювання в майбутніх юристів, які навчаються в авіаційному закладі вищої освіти, передбачає впровадження завдань, максимально наближених до реальних професійних ситуацій. Застосування автентичних аудіоматеріалів – подкастів, інтерв'ю, виступів юристів та уривків судових засідань – дає змогу активізувати засвоєння фахової лексики; розвивати вміння аналізувати, оцінювати й інтерпретувати правову інформацію, почуту англійською мовою; підготувати майбутніх юристів до іншомовного професійного спілкування у сфері міжнародного авіаційного права. Використання вправ різного типу (визначення істинності тверджень, заповнення пропусків, вибір правильних відповідей, короткі письмові відповіді, усне чи письмове резюмування) дає змогу охопити як базовий, так і поглиблений рівень розуміння аудіотекстів [7]. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток аудіативних умінь з урахуванням специфіки юридичної освіти в авіаційній галузі.

З огляду на представлений матеріал, нами представлені приклади завдань для вдосконалення навичок аудіювання майбутніх юристів під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням в авіаційному закладі вищої освіти (на прикладі Української державної льотної академії):

– True/False. Прослухайте фрагмент юридичного подкасту та визначте, чи відповідає

ють наведені твердження дійсності (істинні або хибні);

– Gap-Fill Exercise. Заповніть пропуски в стенограмі виступу адвоката, уставивши відповідні юридичні терміни;

– Multiple Choice. Оберіть правильний варіант відповіді, який найточніше відображає зміст прослуханого фрагмента (наприклад, рішення суду);

– Short Answer. Напишіть короткі відповіді на запитання, що стосуються прослуханого правового кейсу (наприклад: What was the outcome of the trial? What evidence was presented? What legal issue was at the center of the case? etc.);

– Audio Summary. Прослухайте інтерв'ю з фахівцем у сфері авіаційного права та складіть стислий виклад почутого.

Висновки. Формування навичок аудіювання в майбутніх юристів має базуватися на поєднанні загальномовної та професійно орієнтованої підготовки. Ефективному розвитку аудіативної компетентності сприяють урахування лінгвістичних, когнітивних і фахових характеристик підготовки майбутніх юристів, інтеграція комунікативного й компетентнісного підходів, використання автентичних

джерел, а також упровадження відповідних педагогічних умов. Це забезпечить більш глибоке занурення майбутніх юристів у мовне середовище та підвищить їхню готовність до професійної комунікації англійською мовою. У межах дослідження застосовано метод аналізу науково-методичної літератури. З урахуванням авіаційної специфіки навчання в Українській державній льотній академії особливої актуальності набуває впровадження навчальних технологій, що моделюють реальні комунікативні ситуації у сфері права та авіації.

На основі отриманих результатів подальші дослідження можуть бути зосереджені на створенні спеціалізованих курсів із розвитку навичок аудіювання для майбутніх юристів з урахуванням авіаційного профілю підготовки. Перспективним є також упровадження цифрових освітніх технологій і мультимедійного контенту, розроблення методичних матеріалів, спрямованих на формування професійної англомовної комунікації. Ужиття цих заходів сприятиме якісній підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності в міжнародному правовому середовищі в авіаційній сфері.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блага О.Б. Актуальність формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-юристів. *Вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття : до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1. С. 785–788. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-18-02-025>.
2. Давиденко О.В. Подкастинг як засіб формування компетентності в англомовному аудіюванні студентів молодших курсів. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 43–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped_2018_5_11.
3. Коваль О.Ю., Мельник К.В. Використання відеоматеріалів як засобу формування іншомовної компетентності у студентів. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 4–5 травня 2018 р.). Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2018. С. 36–38. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/5540>.
4. Мамчич К.В. Розвиток англомовної аудитивної компетентності учнів 11-х профільних класів з використанням відеоматеріалів (на прикладі вивчення теми «Їжа»). 2023. URL: <https://elar.khmnmu.edu.ua/items/afd17546-9595-4ffe-8e78-24cf5d2237ed>.
5. Рогульська О.О., Магдюк О.В. Розвиток аудитивної компетентності із використанням відеоматеріалів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 216. С. 252–258. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-252-258>.
6. Смелянська В.В., Давиденко О.В., Пономаренко О.В. Role-play як інтерактивний метод розвитку мовленнєвої компетентності в говорінні на заняттях з англійської мови як іноземної у вищій школі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2024. № 4. С. 137–145. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-4-137-145>.
7. Чевичелова О.О. Формування іншомовної аудитивної компетентності студентів за допомогою автентичних матеріалів. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2020. № 91. С. 200–209. <https://doi.org/10.30977/BUL.2219-5548.2020.91.0.200>.

- 8 Черняхович О.С. Роль ситуативності в навчанні професійно-орієнтованого діалогічного мовлення. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 2. С. 123–127. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/6086>.
9. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2015. 401 p. URL: <https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>.
10. Havrylenko K. ESP Listening in Online Learning to University Students. *National Technical European Science*. 2023. Vol. 2, № sge18-02. P. 83–117. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-18-02-025>.
11. Rost M. *Teaching and researching listening*. Harlow : Longman, 2002. 320 p. URL: [https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost_Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost_Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf).

REFERENCES:

1. Blaha, O.B. (2022). Aktualnist formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv-iurystiv [The relevance of forming foreign language communicative competence of law students]. *Vybir Ukrainy, rozvytok nauky ta natsionalna bezpeka v realiiakh mashstabnoi viiskovoi ahresii ta hlobalnykh vyklykiv XXI stolittia: Do 25-richchia Natsionalnoho universytetu «Odeska yurydychna akademiia» ta 175-richchia Odeskoi shkoly prava*, 1, 785–788). Vydavnychiy dim «Helvetyka». DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-18-02-025> [in Ukrainian].
2. Davydenko, O.V., & Ponomarenko, O.V. (2018). Podkastyng yak zasib formuvannia kompetentnosti v anhlo-movnomu audiuванні studentiv molodshykh kursiv [Podcasting as a means of developing English-language listening competence in junior students]. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 5, 43–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2018_5_11. [in Ukrainian].
3. Koval, O.Yu., Melnyk, K.V. (2018). Vykorystannia videomaterialiv yak zasobu formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv. [Using video materials as a means of developing students' foreign language competence]. *Innovatsiini naukovy doslidzhennia u sferi pedahohichnykh ta psykhologichnykh nauk: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kyiv, 4–5 travnia 2018 r.). Kyiv: Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V. I. Vernadskoho, 36–38. <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/5540> [in Ukrainian].
4. Mamchych, K.V. (2023). Rozvytok anhlo-movnoi audytyvnoi kompetentnosti uchniv 11-kh profilnykh klasiv z vykorystanniam videomaterialiv (na prykladi vyvchennia temy «Izha»). [Developing Listening Competence of the 11th Graders Majoring in English Through Video Materials (based on the topic «Food»)]. <https://elar.khmnmu.edu.ua/items/afd17546-9595-4ffe-8e78-24cf5d2237ed> [in Ukrainian].
5. Rogulska, O.O., & Magdyuk, O.V. (2024). Development of auditory competence using video materials in foreign language classes at universities. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 216, 252–258. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-252-258>. [in Ukrainian].
6. Smelianska, V.V., Davydenko, O.V., & Ponomarenko, O.V. (2024). Role-play as an interactive method for developing speaking language competence in English as a foreign language at a university level. *Naukovi zapysky. Serii «Psychologo-pedahohichni nauky»*, 4, 137–145. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-4-137-145>. [in Ukrainian].
7. Chevychelova, O.O. (2020). *Formuvannia inshomovnoi audytyvnoi kompetentsii studentiv za dopomohoiu avtentychnykh materialiv* [Forming students' foreign-language listening competence through authentic materials]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho avtomobilno-dorozhnogo universytetu*, 91, 200–209. <https://doi.org/10.30977/BUL.2219-5548.2020.91.0.200>. [in Ukrainian].
8. Cherniakhovych, O.S. (2010). Rol' sytuativnosti v navchanni profesiino-orientovanoho dialogichnoho movlennia [The role of situativity in teaching professionally-oriented dialogic speech]. *Visnyk Vinnytskoho Politekhniichnoho Instytutu*, 2, 123–127. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/6086>. [in Ukrainian].
9. Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>.
10. Havrylenko, K. (2023). ESP Listening in Online Learning to University Students. *National Technical European Science*, 2(sge18-02), 83–117. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-18-02-025>.
11. Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson. Retrieved from: [https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf).

Дата надходження статті: 28.07.2025

Дата прийняття статті: 02.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

UDC 159.9:376(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.22>

Olena MALIAR

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogical Sciences, Primary and Correctional Education
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"*
malyar.o@academia.vn.ua

ORCID: 0000-0001-5924-4120

Liudmyla DZYHALENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Sciences, Primary and Correctional Education
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"*
dzygalln@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9844-7932

Nataliya LOGUTINA

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Vasyl' Stus Donetsk National University*
natalia.logutina@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1029-5247

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINE

Abstract. *The purpose of the article is to study the main psychological and pedagogical challenges that arise in the process of implementing inclusive education in modern conditions of Ukraine and to determine their impact on the quality of the educational process, outline ways to overcome difficulties taking into account the needs of children with special educational needs, teachers and parents. The **research methodology** is based on the integration of systemic, competency-based and personally oriented approaches that provide a holistic understanding of inclusive education as a multifaceted educational phenomenon. A set of theoretical methods (analysis and synthesis of scientific literature, comparison and generalization of domestic and foreign experience) was used, which made it possible to identify key trends, contradictions and prospects for the development of inclusive education. The use of statistical data allowed us to identify the dynamics of the formation of an inclusive educational environment in the conditions of modern socio-political realities of Ukraine. The **scientific novelty** lies in clarifying the content of the psychological and pedagogical challenges of inclusive education in the conditions of martial law and social transformations in Ukraine, as well as in the systematization of Ukrainian and foreign experience through the prism of an integrated approach to providing support for pupils (students) with special educational needs. **Conclusions.** Overcoming the psychological and pedagogical challenges of inclusive education in modern realities requires the modernization of the educational space, the introduction of innovative approaches and the creation of an effective system of psychological support. Solving these problems is possible only with interdisciplinary cooperation and consolidated support of the state, communities and the scientific and pedagogical community.*

Key words: *children with special educational needs, teachers, inclusive education, psychological and pedagogical challenges, education, modernization of the educational space.*

Олена МАЛЯР

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
malyar.o@academia.vn.ua
ORCID: 0000-0001-5924-4120

Людмила ДЗИГАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
dzygalln@ukr.net
ORCID: 0000-0001-9844-7932

Наталія ЛОГУТИНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
natalia.logutina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1029-5247

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ УКРАЇНИ

Анотація. *Мета статті* полягає в дослідженні основних психолого-педагогічних викликів, що виникають у процесі впровадження інклюзивного навчання в сучасних умовах України та визначенні їх впливу на якість освітнього процесу, окресленні шляхів подолання труднощів з огляду на запити дітей з особливими освітніми потребами, педагогів і батьків. **Методологія дослідження** ґрунтується на інтеграції системного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, що забезпечують цілісне осмислення інклюзивного навчання як багатогранного освітнього феномену. Використано комплекс теоретичних методів (аналіз і синтез наукової літератури, порівняння та узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду), які дали змогу визначити ключові тенденції, суперечності та перспективи розвитку інклюзивної освіти. Залучення статистичних даних дозволило виявити динаміку становлення інклюзивного освітнього середовища в умовах сучасних соціально-політичних реалій України. **Наукова новизна** полягає в уточненні змісту психолого-педагогічних викликів інклюзивного навчання в умовах воєнного стану та суспільних трансформацій в Україні, а також у систематизації вітчизняного й зарубіжного досвіду крізь призму комплексного підходу до забезпечення підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. **Висновки.** Подолання психолого-педагогічних викликів інклюзивного навчання в сучасних реаліях потребує модернізації освітнього простору, впровадження інноваційних підходів і створення ефективної системи психологічного супроводу. Розв'язання цих проблем можливе лише за умови міждисциплінарної співпраці та консолідованої підтримки держави, громад і науково-педагогічної спільноти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, педагоги, інклюзивне навчання, психологічні та педагогічні виклики, освіта.

Problem statement. Inclusive education in Ukraine is gradually transforming from an innovative pedagogical initiative into an integral component of the national educational policy, which guarantees the realization of the right of every child to equal access to quality education regardless of the features of his psychophysical development or health status. At the same time, modern social realities, in particular, a full-scale war, economic instability, internal displacement of the population, changes in the organization of the educational process, significantly complicate the implementation of an inclusive model of education. In such conditions, rethinking the

psychological and pedagogical principles of inclusion and finding effective mechanisms to support all participants in the educational process becomes particularly relevant.

The most important psychological challenge of inclusive education remains the formation of an environment in educational institutions that is based on tolerance, empathy, and mutual respect for individuals with special educational needs (SEN). Despite progress in regulatory and legal support (Convention on the Rights of Persons with Disabilities; Law of Ukraine “On Education” dated 05.09.2017 No. 2145-VIII; Law of Ukraine “On Amendments to Certain Laws of Ukraine

Regarding Access of Persons with Special Educational Needs to Educational Services” dated 06.09.2018 No. 2541-VIII; Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” dated 16.01.2020 No. 463-IX; National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029), cases of stigmatization are still recorded, and there is limited awareness among teachers and students about the specifics of individual disorders and developmental difficulties. This, in turn, leads to secondary psychological traumatization of children with SEN and prevents their full socialization [10; 11].

In conditions of armed conflict, the problem of the psycho-emotional state of children who have experienced traumatic events deserves special attention. Some of them, despite the lack of formal disability status, show persistent symptoms of post-traumatic disorders, which objectively require the use of inclusive support strategies. This necessitates the need for flexibility in adapting the educational environment to the new and often dynamic needs of students.

We share the opinions of Best UPSC IAS Coaching and Free Study Materials [InsightsIAS as for approaches to developing schools without

barriers where the authors underline the following ideas? Which we can also use in our country

Solutions to deal with these issues:

- Policy level:
 - Actualizing the zero-rejection policy in schools (e.g., as is done in Sarva Shiksha Abhiyan);
 - Infrastructure should include: Equitability, Usability, Durability, Affordability, Cultural adaptability, and Aesthetic appeal.
- Institutional Level:
 - Awareness and sensitization programmes for children, parents, and caregivers;
 - Training trainers for upskilling of school faculty and special educators;
 - Technical training for local government departments;
 - A co-learning platform for knowledge-sharing between all.
- Civil Society and organizations:
 - UN-Habitat India: ‘Leave No One Behind’ Project (main pillar of Accessible India Campaign (Sugamya Bharat Abhiyan));
 - ICT Solutions to Support Universal Design for Learning;
 - Storybooks in local spoken and sign languages [1].



Pic. 1. The ABC of Inclusive Education [1]

Analysis of sources and recent research.

Modern Ukrainian scientific discourse is largely focused on the analysis of psychological and pedagogical challenges that accompany the implementation of inclusive education. A significant contribution to the development of correctional pedagogy and special psychology was made by such scientists as V. Zasenکو, L. Prokhorenko, V. Bondar, V. Zolotoverkh, S. Kulbida, I. Sokolyansky, M. Suprun and O. Shevchenko. The research of I. Demchenko, A. Kolupaeva and O. Taranchenko is devoted to the issues of inclusive didactics and the organization of psychological and pedagogical support for teachers in the process of interaction with students with special educational needs. In the foreign scientific space, the works of T. But and M. Ainskou, who developed one of the key

tools for the development of inclusive education – the “Inclusion Index”, deserve special attention. S. Christensen’s research focuses on the mechanisms of psychological support for students in inclusive classes, while S. Peters analyzes the features of implementing inclusive education in crisis situations and armed conflicts.

The purpose of the article is to analyze the main psychological and pedagogical challenges that arise in the process of implementing inclusive education in modern conditions of Ukraine, to determine their impact on the quality of the educational process and to outline ways to overcome difficulties, taking into account the needs of children with special educational needs, teachers and parents.

Presentation of the main material



Pic. 2. Inclusion is [7]

Among the common pedagogical difficulties in implementing inclusive education, one should highlight the lack of teachers’ readiness to work in an inclusive space. Despite the presence of mechanisms for team interaction (psychological and pedagogical support, teacher and child assistant), a number of problems are observed in practice, namely:

- lack of specialists in rural communities and frontline areas;
- insufficient number of methodological and didactic materials adapted for working with children of different categories;

– excessive workload of pedagogical workers, which complicates the implementation of an individualized approach to education.

An additional complexity is the procedure for assessing the educational achievements of children with SEN. Traditional methods do not always allow for an objective reflection of the dynamics of their development, which can lead to formal assessment without taking into account individual progress.

Despite the above challenges, the institutional base of inclusive education

in Ukraine demonstrates the potential for sustainable development. For example, the functioning of Inclusive Resource Centers (IRCs), the creation of online psychological support services, the development of adapted distance platforms, as well as mobile psychological and pedagogical groups in communities – all this indicates the presence of positive trends.

To ensure the sustainable development of inclusive education, it is necessary to focus on solving three fundamental tasks:

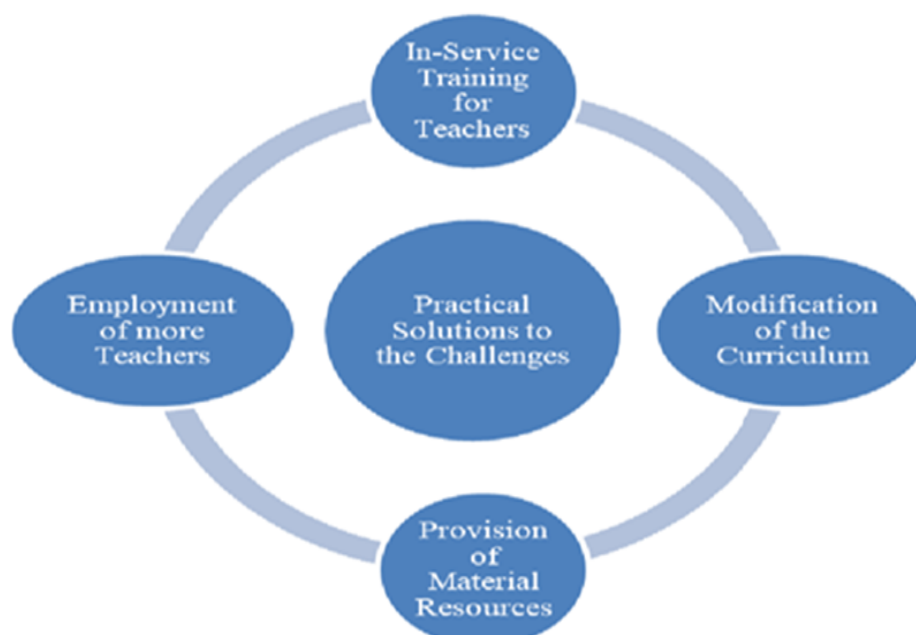
1. Increasing the level of psychological competence of teachers through the

implementation of regular training programs, supervision and professional mentoring;

2. Creating an adaptive educational space that takes into account both the physical and psycho-emotional needs of all students;

3. Involving parents in active cooperation with the teaching staff to form an inclusive culture in the educational institution.

Analyzing the experience of implementation of inclusive education in Nairobi, Kenya our colleagues Osuji Gregory Ekene and Everlyn Oluoch-Suleh underline practical solutions to such challenges. These solutions are presented in the following way [4].



Pic. 3. Practical Solutions to the Challenges [4]

In the modern educational process, it is worth noting the problem of teachers' biased attitude towards inclusive education. This attitude often takes the form of hidden stereotypes, resistance to change, devaluation of the educational opportunities of children with special educational needs, and reluctance to organize education in an inclusive classroom. Teachers' biased attitude towards inclusive education is often due to a number of objective and subjective factors. Among the most common reasons, the following should be highlighted:

- insufficient professional training of teachers to work in an inclusive educational environment;
- psychological unpreparedness to adapt the educational process, which is associated with

fear of the complexity of organizing educational activities for children with special educational needs (SEN);

– lack of positive experience or previous negative experience of interacting with children with SEN;

– emotional burnout syndrome, which provokes defensive behavioral reactions in the form of denial of the need for change or avoidance of an inclusive approach.

The analysis of empirical research by A.A. Kolupaeva, O.M. Taranchenko, indicates a close connection between the teacher's emotional attitude towards inclusion and the level of its actual implementation in secondary education institutions. At the same time, bias is almost

never manifested in an open form, but is often manifested in latent manifestations of pedagogical discrimination, in particular due to:

- reluctance to involve students with SEN in group forms of educational activities;
- deliberate underestimation of educational expectations for such students;
- avoidance of developing differentiated tasks or individualized approaches to learning [12].

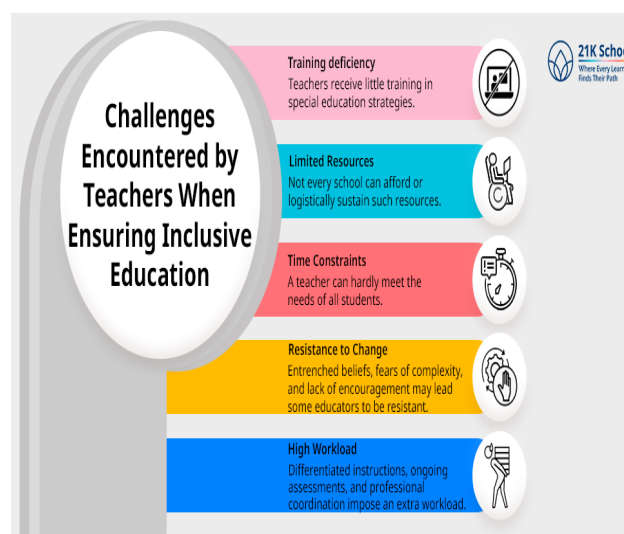
According to L.I. Lavrinenko, the majority of Ukrainian teachers do not have proper psychological and methodological training to work with children with SEN (special educational needs) and conservative pedagogical attitudes and fears of losing control over the classroom are observed. The author proposes the introduction of systematic postgraduate education with an emphasis on the development of inclusive competence [13].

O.G. Bilyuk, R.A. Pryzvanska and I.M. Omelyanovych note that a number of key aspects of the implementation of inclusive education in Ukraine remain insufficiently researched. In particular, the problem of regional differences in the implementation of an inclusive approach is relevant, which is manifested in the variability of pedagogical strategies and the heterogeneity of their impact on educational outcomes and personal development of children with special educational needs. Special scientific attention should be paid to the study of the psychological readiness of all participants in the educational process to work in conditions of inclusion, as well as overcoming persistent social stereotypes regarding people with developmental disabilities. An equally important area of research is the implementation of innovative pedagogical technologies adapted to the needs of students with various forms of disabilities. In addition, the economic provision of inclusive education remains an urgent problem, in particular, the optimization of financial mechanisms for its support in conditions of limited resources, which requires comprehensive scientific justification and modernization [8].

According to T.V. Novikova, a key aspect of preparing teachers to work in an inclusive classroom is a harmonious combination of educational and correctional activities. However,

the majority of teachers of secondary education institutions demonstrate an insufficient level of readiness for teaching in an inclusive environment, which is due to a lack of specialized knowledge and practical experience. A teacher's readiness for effective interaction with children with special educational needs in a general education environment is determined by two main components: professional and psychological. Professional readiness implies the presence of information competence, mastery of modern pedagogical technologies, knowledge of the basics of psychology and correctional pedagogy, awareness of the individual characteristics of the development of children with SEN, as well as the ability to flexibly model the educational process taking into account variable approaches. The teacher's readiness for interdisciplinary interaction and continuous professional growth is also important. Psychological readiness is considered as a complex mental formation that combines functional, operational and personal components of a teacher's activity. It is one of the determining conditions for the success of pedagogical practice in an inclusive educational environment, as it ensures the teacher's ability to emotionally accept a child with special needs, adaptive behavior and constructive interaction [14].

Speaking about teacher's readiness we agree with the scientists and we would like to highlight some challenges encountered by teachers when ensuring inclusive education such as [6]:

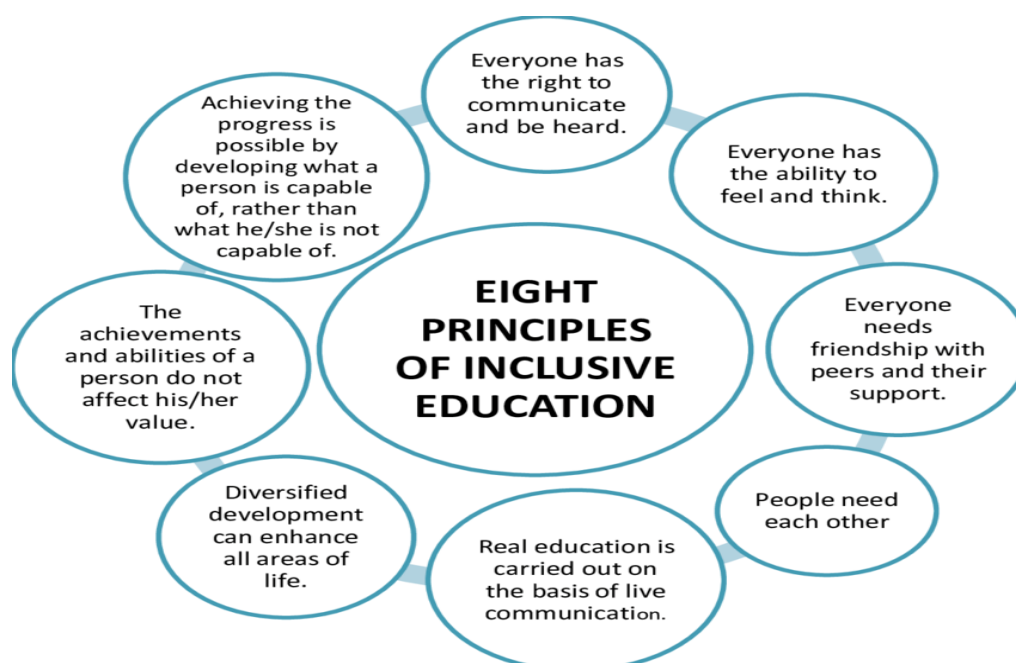


Pic. 4. Challenges Encountered by Teachers [6]

As it was noted by A.G. Efremenko, G.A. Lukanska, Ya.V. Bagno one of the key barriers to the effective implementation of inclusive education in Ukraine remains the insufficient level of resource provision of secondary education institutions. A significant number of educational institutions do not have appropriate technical equipment, specialized teaching and methodological tools, assistive technologies and professional support (in particular, correctional teachers and practical psychologists), which significantly complicates the implementation of an individualized educational approach for children with special educational needs (SEN). Along with this, the modern model of inclusive education requires more active social support

and involvement of the parent community in the process of adapting the educational environment and developing individual educational programs. However, in a number of regions, in particular in rural areas, there is a shortage of qualified teaching staff, a lack of specialized resource rooms and proper infrastructure for the implementation of an inclusive approach. In the context of large cities, inclusive education often faces psychosocial obstacles, manifested in the form of stereotypical thinking, social isolation of children with SEN, as well as insufficient readiness of teaching staff for tolerant and partnership interaction [9].

Also we support our colleagues who underline eight main principles of inclusive education, which are presented below [2].



Pic. 5. Principles of Inclusive Education [2]

It is worth emphasizing that inclusive education in Ukraine is in a dynamic process of development. Its improvement requires systematic monitoring, analysis of the effectiveness of the implemented approaches and adjustment of pedagogical strategies in accordance with the individual needs of education seekers. In this regard, the creation of tools for assessing the effectiveness of inclusive programs, which would allow identifying best practices and identifying current problem areas that require scientific and practical solutions, is particularly relevant.

Effective elimination of manifestations of biased attitudes of teachers towards inclusive education requires comprehensive and systematically implemented measures, including:

1. Targeted professional training and advanced training of teachers, focused on the development of inclusive competence, as well as practical work with children with various types of developmental disorders.
2. Introduction of reflective practices that create conditions for teachers to become aware of their own attitudes, reassess stereotypes and

form a tolerant attitude towards the diversity of students.

3. Institutionalization of mentoring between experienced and young teachers in order to transfer effective experience in an inclusive classroom.

4. Development of an inclusive culture within the teaching staff, which involves the formation of generally recognized ethical norms, the creation of an environment of support and interaction, participation in trainings and teamwork.

5. Active involvement of parents and community representatives in educational activities aimed at raising awareness of the benefits of inclusion and overcoming social prejudices.

In order to support inclusive education The Open University (AIU – Atlantic International University) suggests the following advise, which are presented in the form of infographics [3].



Pic. 6. Supporting Inclusive Education [3]

Conclusions. Thus, overcoming pedagogical prejudice towards inclusive education is not only a psychological and professional challenge, but also an important component of the formation of an inclusive educational space based on the principles of equality, respect and support. In modern conditions of Ukraine, solving psychological and pedagogical problems of inclusive education is closely related to the modernization of the educational space, the

introduction of innovative didactic approaches and the creation of a system of psychological support that covers both children and teachers. An important aspect of the effectiveness of inclusive practices is the interdisciplinary interaction of specialists – psychologists, defectologists, social educators, which provides a comprehensive approach to meeting the educational and socio-psychological needs of students.



Pic. 7. Perspectives [5]

Solving these challenges requires not only the individual efforts of the teacher, but also consolidated support from state institutions, local communities and the scientific and pedagogical community. At the same time, overcoming

challenges is a strategically important task, which involves not only the professional development of teachers, but also the transformation of value orientations in the direction of humanism, tolerance and pedagogy of partnership.

BIBLIOGRAPHY:

1. Developing schools without barriers/ Insights on India. URL: <https://www.insightsonindia.com/2023/01/25/developing-schools-without-barriers/>
2. Eight principles of inclusive education. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/figure/Eight-principles-of-inclusive-education_fig1_366457224
3. Moono A. Empowering education: Inclusive learning / AIU Blog. URL: <https://www.aiu.edu/blog/empowering-education-aubrey-moono-inclusive-learning/>
4. Osuji Gregory Ekene, Evelyn Oluoch –Suleh. Implementation of Inclusive Education for Learners with Disabilities in Primary Schools in Nairobi Country, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 2017. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Implementation-of-Inclusive-Education-for-Learners-Ekene-Suleh/67bebd4be46a1d2b4892a59d0afc3438791e7570>
5. Pedagogical perspective and concerns of inclusive education / Prep With Harshita. URL: <https://prepwithharshita.com/pedagogical-perspective-and-concerns-of-inclusive-education/>
6. Role of teacher in inclusive education / 21K School. URL: <https://www.21kschool.com/af/blog/role-of-teacher-in-inclusive-education/>
7. Simple overview of inclusion. URL: <https://www.tes.com/teaching-resource/simple-overview-of-inclusion-6341455>
8. Білюк О.Г., Призванська Р.А., Омелянович І.М. Педагогічні стратегії інтеграції інклюзивної освіти в Україні у контексті європейських стандартів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 17. С. 2–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15211079>.
9. Єфременко А.Г., Луканська Г.А., Багно Я.В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. Вип. 6. С. 3–8. <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>.
10. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.06.2025).
11. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivnenavchannya> (дата звернення: 09.06.2025).
12. Колупасєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : Інклюзивна освіта, 2023. 232 с.
13. Лаврінченко Л.І. Інклюзивна освіта в умовах викликів нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2022. Т. 174. № 18. С. 165–171. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/40/57> (дата звернення: 05.06.2025).
14. Новікова Т.В. Реалії сучасного інклюзивного навчання в українських закладах освіти. *Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (23 січня – 5 березня 2023 р.)*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. 180 с.

REFERENCES:

1. Developing schools without barriers / Insights on India. Retrieved from: <https://www.insightsonindia.com/2023/01/25/developing-schools-without-barriers/> [in English].
2. Eight principles of inclusive education. *ResearchGate*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/figure/Eight-principles-of-inclusive-education_fig1_366457224 [in English].
3. Moono, A. Empowering education: Inclusive learning / *AIU Blog*. Retrieved from: <https://www.aiu.edu/blog/empowering-education-aubrey-moono-inclusive-learning/> [in English].
4. Osuji Gregory Ekene, Evelyn Oluoch – Suleh. (2017). Implementation of Inclusive Education for Learners with Disabilities in Primary Schools in Nairobi Country, Kenya. *Journal of Education and Practice*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Implementation-of-Inclusive-Education-for-Learners-Ekene-Suleh/67bebd4be46a1d2b4892a59d0afc3438791e7570> [in English].
5. Pedagogical perspective and concerns of inclusive education / *Prep With Harshita*. Retrieved from: <https://prepwithharshita.com/pedagogical-perspective-and-concerns-of-inclusive-education/> [in English].

6. Role of teacher in inclusive education / *21K School*. Retrieved from: <https://www.21kschool.com/af/blog/role-of-teacher-in-inclusive-education/>
7. Simple overview of inclusion. Retrieved from: <https://www.tes.com/teaching-resource/simple-overview-of-inclusion-6341455> [in English].
8. Biliuk, O. H., Pryzvanska, R. A., & Omelianovych, I. M. (2025). Pedagogichni stratehii intehratsii inkluzivnoi osvity v Ukraini u konteksti yevropeiskyykh standartiv [Pedagogical Strategies for Integrating Inclusive Education in Ukraine in the Context of European Standards]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15211079> [in Ukrainian].
9. Yefremenko, A. H., Lukanska, H. A., & Bahno, Ya. V. (2024). Osoblyvosti vprovadzhennia inkluzivnoi osvity v Ukraini: vyklyky, stratehii ta perspektyvy rozvytku [Features of Implementing Inclusive Education in Ukraine: Challenges, Strategies, and Development Prospects]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriya: pedahohika ta psykholohiia*, (6). <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02> [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy "Pro osvitu". *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*. 2017. № 38–39. St. 380 [Law of Ukraine "On Education." Bulletin of the Verkhovna Rada (BVR). 2017. No. 38–39. Article 380.] Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
11. Inkluzivne navchannia [Inclusive Learning] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inkluzivnenavchannya> [in Ukrainian].
12. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). *Inkluziia: pokrokovu dlia pedahohiv: navch.-metod. posibn. [Inclusion: Step by Step for Teachers: A Teaching and Methodological Guide]*. Kyiv: Inkluzivna osvita, 232. [in Ukrainian].
13. Lavrinenko, L.I. (2022). Inkluzivna osvita v umovakh vyklykiv novoi ukrainskoi shkoly [Inclusive Education in the Context of the Challenges of the New Ukrainian School]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 174(18). Retrieved from: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/40/57> [in Ukrainian].
14. Novikova, T. V. (2023). Realii suchasnoho inkluzivnoho navchannia v ukrainskykh zakladakh osvity [Realities of Modern Inclusive Learning in Ukrainian Educational Institutions]. *Inkluzivna osvita ta navchannia v suchasnykh umovakh transformatsii: psykholoho-pedahohichni osnovy inkluzivnoi osvity: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii*, 23 sichnia – 5 bereznia. Odesa : Vydavnychiy dim "Helvetyka". 180 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.07.2025

Дата прийняття статті: 02.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 004.77:[378.147.091.33-027.22:001

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2025-2.23>**Олексій ОРЛОВ**

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської та німецької філології,

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

olexsiyorlov@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2338-118X

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ У КЕРУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Анотація. Метою статті є дослідження практичної доцільності використання чат-ботів для надання загальних і конкретних рекомендацій щодо виконання кваліфікаційних робіт. У статті розкривається алгоритм дій щодо створення чат-бота Master24 для допомоги студентам філологічних спеціальностей. При аналізі чат-ботів використано загальнофілософську **методологію** – аналіз, синтез, узагальнення, логічний аналіз. Установлено методологічні принципи розроблення навчальних чат-ботів: емпіричне обґрунтування й оцінювання ефективності, персоналізація взаємодії з користувачами, доступність і масштабованість, інтерактивність. **Наукова новизна** полягає у сфері застосування чат-ботів. На відміну від більшості віртуальних асистентів, створених для галузей інформатики, менеджменту, медицини, автор демонструє нескладний для сучасного викладача гуманітарних дисциплін шлях створення чат-бота для керування дослідницькою роботою (роз'яснення структури роботи, послідовності етапів роботи, оформлення змісту й використаних джерел). Кнопкова система дає змогу упроваджувати студента на різних етапах написання роботи з посиланнями на рекомендації та приклади виконаних робіт. Цінним є самостійний вибір студентом потрібної інформації, виходячи з етапу виконання ним магістерської роботи. Іншими перевагами автор відзначає довготривалість роботи чат-бота (24/7), забезпечення достовірності й об'єктивності інформації, персоналізацію та простоту використання. **Висновки.** У статті демонструється алгоритм створення й конкретне застосування чат-бота в роботі викладача. Апробація чат-бота Master24, створеного на сайті SendPulse й активованого на каналі Телеграм, відбувалася протягом навчального року в Полтавському педагогічному університеті за участі студентів-магістрів першого року навчання, виявила позитивні результати.

Ключові слова: чат-бот, цифровізація, віртуальний асистент, віртуальна комунікація, штучний інтелект, освітній простір.

Oleksii ORLOV

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English and German Philology,

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

olexsiyorlov@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2338-118X

METHODOLOGY OF USING CHAT-BOTS IN MANAGEMENT OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The purpose of the article is to study the practical feasibility of using chatbots to provide general and specific recommendations for completing qualification work. The article reveals the algorithm of actions for creating a chatbot Master24 to help students of philological specialties. When analyzing chatbots, general philosophical **methods** were used – analysis, synthesis, generalization, logical analysis. Methodological principles for developing educational chatbots were established: empirical justification and assessment of effectiveness, personalization of interaction with users, accessibility and scalability, interactivity. **The scientific novelty** lies in the field of application of chatbots. Unlike most virtual assistants created for the fields of computer science, management, and medicine, the author demonstrates a simple way for a modern teacher of the humanities to create a chatbot to manage research work (explanation of the structure of the work, sequence of work stages, design of content and sources used). The button system allows you to accompany the student at different stages of writing the work with links to recommendations and examples of completed works.

© О. Орлов, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

*The student's independent choice of the necessary information, based on the stage of completing the master's thesis, is valuable. Other advantages, the author notes, include the long-term operation of the chatbot (24/7), ensuring the reliability and objectivity of information, personalization and ease of use. **Conclusions.** The article demonstrates the algorithm for creating and specific application of the chatbot in the work of a teacher. The testing of the Master24 chatbot, created on the SendPulse website and activated on the Telegram channel, took place during the academic year at Poltava Pedagogical University with the participation of first-year master's students, and revealed positive results.*

Key words: chatbot, digitalization, virtual assistant, virtual communication, artificial intelligence, educational space.

Постановка проблеми. Ринок цифрових технологій пропонує широкий спектр можливостей для трансформування кожного виду діяльності навчального закладу. Актуальність і значущість процесу диджиталізації освітнього процесу доведені реаліями сьогодення, коли без цифрових методів не обходиться навчальний процес [9], управління навчальним закладом [8], ефективна діяльність університетів загалом [1]. Нагальною проблемою в сучасних умовах постає визначення реальних шляхів і форм трансформації освіти, залучення нових технічних розробок для системного вдосконалення та продуктивного зростання освітнього потенціалу навчального закладу.

Віртуальна комунікація в епоху інтернету вважається черговим етапом розвитку соціальних комунікацій, націленим на розвиток опосередкованих форм людського спілкування, розширення діапазону та культурного фону комунікації, а також залучення нових джерел і способів одержання й продукування інформації. За кожною з перелічених ознак віртуальної комунікації знаходиться модифікація штучного інтелекту, інтеграція якого в освітній процес активно вивчається у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Інтеграція цифрових засобів навчання в освітній процес обумовлена швидкістю й повнотою опрацювання інформації, персоналізацією та доступністю освіти, чому сприяє використання віртуальних асистентів – чат-ботів. Інтеграція зумовлена також ефективністю й гнучкістю освітнього процесу за допомогою ШІ, здатного оцінювати успішність кожного здобувача, вибудовувати для нього індивідуальну траєкторію навчання. Підвищується зворотній зв'язок у режимі реального часу, що, своєю чергою, підвищує мотивацію та зацікавленість процесом навчання.

Моделювання цифрових просторів стає ключовою проблемою для викладачів вищих навчальних закладів. Цифровий простір включає набір концепцій, методів, практик, цифрових інструментів, які використовуються

для виконання певних завдань і взаємодії у професійному контексті. Загальними цифровими технологіями можуть слугувати мобільні додатки, соціальні мережі, віртуальна та доповнена реальність. Цифровим інструментом слугує штучний інтелект, оскільки створює умови для інтеграції в різні аспекти освітнього процесу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Однією з популярних технологій на основі ШІ є чат-боти, використання яких широко обговорюється в публікаціях А. Ткаченка [4], Д. Махарадзе [3], Т. Айт Баха та ін. [6], Л. Конке [7], В. Панка [9], Ю. Чаплінської [5], Л. Лю та ін. [8]. Порушуються загальні питання місця чат-ботів в освітньому процесі [5], ефективність застосування у навчанні конкретних предметів – інформатики [3], психології [9], підприємницької освіти [10]. В. Панок зі співавторами [9] представили методологію розробки чат-ботів освітньо-психологічного характеру й виявили основні переваги у використанні чат-ботів в освіті: безпеку користувачів, захист конфіденційності, забезпечення достовірності та об'єктивності наданої інформації.

Нині найбільшу популярність мають навчально-психологічні чат-боти, які забезпечують надання психологічної допомоги та підтримки учасникам освітнього процесу. Психологічний ефект від чат-ботів посилюється завдяки діалогу з користувачами, що імітує живе спілкування. Прикладом таких чат-ботів є Aquabot25, CareBot21, Woebot23, Wya2224, Vik26.

Мета статті. Незважаючи на актуальність впровадження освітніх чат-ботів, методологія їх розроблення потребує подальшого вивчення. Метою статті є формулювання основних принципів, особливостей та етапів розроблення освітнього чат-бота, який забезпечує умови для самодопомоги й навчання користувачів нових знань, навичок і здібностей, що формують основу продуктивного мислення та

діяльності, а також узагальнення особистого досвіду викладацької роботи в педагогічному університеті, де кожне цифрове нововведення означає не тільки осучаснення навчального процесу, а й підготовку майбутніх вчителів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Чат-бот (*chatbot*) визначається О. Ткаченком як «комп'ютерна програма, яка функціонує на основі нейромереж і технологій машинного навчання, здатна комунікувати за допомогою звукової, візуальної та текстової інформації» [4, с. 117]. Д. Махарадзе у визначенні чат-ботів – спеціального програмного забезпечення, підкреслює «наявність автоматизованого помічника, який виконує певні операції замість користувача» [3, с. 121]. А. Крупа визначає чат-боти як програмне забезпечення, яке приймає природну мову як вхідні дані та генерує їх, беручи участь у розмові. Чат-боти використовують штучний інтелект і технологію обробки природної мови (NLP), «щоб розпізнавати структуру речень, інтерпретувати знання та вдосконалювати свою здатність відповідати на запитання» [2, с. 131].

Дослідження чат-ботів як нового програмного забезпечення торкається різних аспектів: методології розробки, застосування, удосконалення, експлуатації тощо. В освітньому процесі розглядається три стадії впровадження: концептуальний, коли проектується напрям навчальних змін; технологічний як планування системи алгоритмів; практичний, присвячений реалізації концепції та планування у віртуальний освітній простір, який базується на засадах самоосвіти, активності, суб'єктності [4]. У віртуальному освітньому просторі відбувається взаємодія управління навчальним процесом, який здійснюється адміністративним керівництвом вищого навчального закладу та викладацьким складом – розроблення моделей, вибір і застосування комунікаційних технологій, і внутрішній – зміст навчальної роботи – наповнення предметним матеріалом, розроблення критеріїв оцінювання, формування професійних компетентностей

Використання чат-ботів на основі штучного інтелекту з функціями консультування та керівництва має потенціал для підвищення ефективності процесу навчання. Освітні чат-боти допомагають дотримуватися запропо-

нованих стратегій для зміни мислення та поведінки або призначених завдань. Персоналізація та простота використання вважаються найкориснішими факторами взаємодії між викладачем і студентами, оскільки факт комунікації має вирішальне значення для досягнення поставлених цілей. Усі ці умови роблять чат-боти важливим компонентом методології сучасної освіти.

Ефективні навички комунікації, такі як емпатія, соціальний діалог і вербальна/невербальна безпосередність, шляхом вбудовування комунікаційних стратегій і сигналів соціальної взаємодії в цифрову систему сприяють міцним стосункам між користувачем і системою навчання. Однією з найбільш інноваційних форм є інтервенції на основі чат-ботів, які можуть значно розширити доступ до освіти. Хоча чат-боти все ще частково експериментальні та здебільшого перебувають у пілотних дослідженнях, вони є перспективними. Українською важливо вирішити питання ефективності, стабільності й безпеки навчально-психологічних чат-ботів і продовжити їх тестування.

Структура чат-бота може бути різних типів, які відрізняються алгоритмом роботи; форматом контакту (спілкування, інтерфейсу, діалогу) з користувачем; метою; сферою застосування; функціональним наповненням [4]. Поширеними типами роботи чат-ботів є комунікування за допомогою вибору альтернативних кнопок-запитів і вибір відповіді за допомогою тексту, який користувач вводить у відповідне поле. Умовно ці види ботів, відповідно, отримали назву «кнопка» й «текст». На основі аналізу комунікаційної та функціональної роботи чат-ботів розроблено алгоритм бота Master24 з метою надання навчальних консультацій студентам для підготовки магістерського філологічного дослідження. Чат-бот розроблений за допомогою голосових і текстових повідомлень з використанням штучного інтелекту, що значно покращило психологічний клімат і персоналізацію спілкування.

Чат-бот для допомоги в написанні магістерських досліджень створений на сайті SendPulse й активований на каналі Телеграм, об'єднав 11 студентів денної та заочної форм навчання зі спеціальності 014 «Середня освіта. Мова та література (англійська)». Кваліфікаційні роботи виконувалися на кафедрі англій-

ської та німецької філології Полтавського національного педагогічного університету. Консультації групові й індивідуальні, рекомендації до написання робіт не можуть у повному обсязі пояснити загальних і конкретних питань, які виникають на різних стадіях написання досліджень, адже кожен студент перебуває на своєму етапі виконання роботи. Чат-бот дає змогу пояснити студентам актуальні для них і потрібні в цей момент проблеми. Питання студентів типові, здебільшого стосуються подібних технічних моментів, з якими успішно може впоратися віртуальний помічник, працюючи в режимі 24/7. Викладач звільняється від необхідності повторювати одне й те саме та може зосередитися на інших більш суттєвих питаннях. Запрограмовані відповіді роз'яснюють загальну структуру, головні елементи вступу (актуальність роботи, мета, завдання, предмет, об'єкт тощо), зміст розділів лінгвістичного або літературного спрямування, наповнення методичних частин роботи, оформлення літератури, висновків, додатків.

Цей фрагмент ілюструє варіативність питань/відповідей, які обирають здобувачі

освіти. Чат-бот виконує функцію залучення в навчальний процес, даючи студенту змогу почати з найпростішого, а в разі потреби повернутися до цього матеріалу декілька разів. Посилання на навчально-методичний матеріал, розміщений на сайті університету й кафедри, також заохочує студентів до наукового пошуку, мотивує до поглиблення знань і вмінь. Так, у розробленому чат-боті **Master24** першим блоком розміщені три кнопки:

Кнопка № 1. Посилання на Положення про кваліфікаційні роботи;

Кнопка № 2. Структура магістерської роботи;

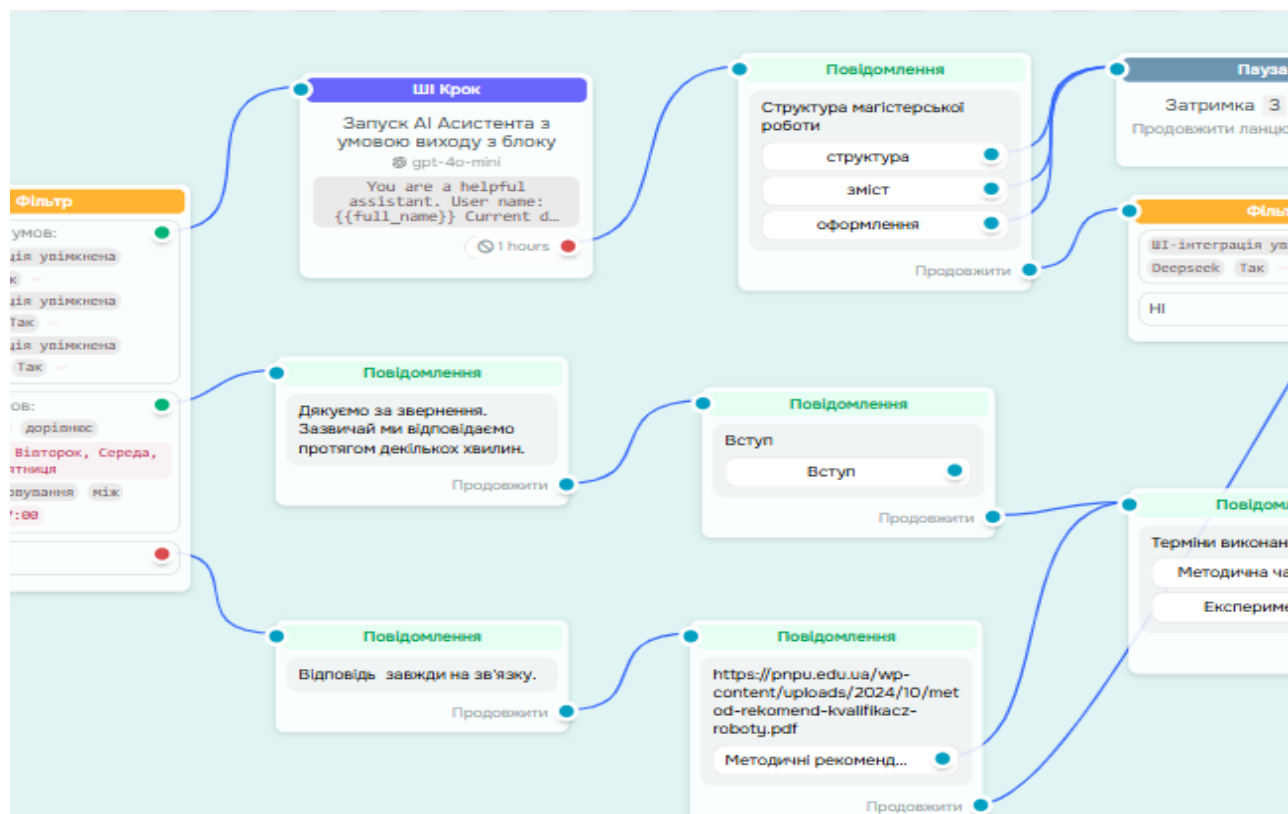
Кнопка № 3. Оформлення магістерського дослідження.

Свою чергою, кожна з них має посилання, або текстовий матеріал, який розгалужується на декілька нових ланцюгів. Наприклад, «Вступ» має на вибір кнопки: актуальність, мета, завдання, наукова новизна, практична цінність, апробація роботи тощо.

В експерименті, який проводився протягом навчального року, узяли участь 11 магістрів, згрупованих у дві окремі групи. Одна – як

Таблиця 1

Фрагмент підготовки сценарію чат-бота «Master24»



контрольна група, де застосовувався традиційний підхід до керівництва дослідженнями студентів, інша – експериментальна зі застосуванням цифрового контенту на основі чат-бота. Результати опитування продемонстрували значне покращення навчального досвіду магістрів, завдяки навчанню у власному темпі з меншим стресом і зі стійкою мотивацією. Інтеграція систем штучного інтелекту в навчальний процес створює сприятливе освітнє середовище для досягнення кращих академічних завдань.

Система навчального чат-бота характеризується, окрім навчально-довідникової функції, наявністю зворотного зв'язку, оскільки кожний ланцюг відстежується та фіксується. За кількістю відкритих довідникових кнопок і посилань можна простежити активність студентів-учасників навчального чату й визначити за розглянутими запитаннями рівень виконання, темп опрацювання, системність роботи над дослідженням. Важливою функцією чатів є розвиток критичного мислення в студентів-магістрантів. Використовуючи штучний інтелект, чат-боти пропонують певний логічний ланцюг відповідей, відсилаючи до текстового повідомлення, до документів, прикладів наукових досліджень, тобто чат-бот не тільки надає певну корисну інформацію, а й учить уміння застосовувати знання, зіставляти приклади, обирати оптимальний варіант у розв'язанні практичних чи теоретичних проблем.

Інтеграція в навчальний процес віртуальних асистентів сприяє персоналізації та індивідуалізації освіти, оскільки в чат-ботах враховуються цілі й інтереси кожного зі студентів. З огляду на змішану форму навчання, яка діє на більшості територій України, необхідно пам'ятати про обмежені можливості здобувачів освіти безпосередньо спілкуватися з викладачами. Чат-боти з використанням ШІ значно полегшують комунікацію студентів, які перебувають у небезпечних зонах [1; 9].

Використання чат-ботів на основі ШІ в навчальному процесі сприяє розробленню

індивідуальних траєкторій навчання, зважаючи на цілі, інтереси, потреби та здібності студентів, також посилює мотивацію й загальну успішність. Віртуальні асистенти та чат-боти значно полегшують консультативну роботу викладачів, зокрема повторюючи вимоги до структури магістерської роботи, оформлення тощо. Викладач зможе більше уваги приділяти творчим аспектам дослідницької роботи, експериментальним розділам, висновкам та апробації результатів досліджень. Інтеграція чат-ботів на основі штучного інтелекту в освіту є вимогою системного підходу до розвитку інфраструктури, до підготовки педагогів до нових технологій, до викликів сучасного світу.

Висновки. Чат-бот як інноваційне програмне забезпечення може успішно застосовуватися в навчальному процесі в закладах вищої освіти в різних галузях. Упровадження чат-ботів в освіту пов'язане з концептуальним аспектом, коли проєктується напрям навчальних змін; технологічним – як планування системи алгоритмів; практичним – реалізація концепції та планування у віртуальний освітній простір. Автоматичні консультанти, створені за допомогою штучного інтелекту, здатні виконувати консультативну роботу, допомагаючи викладачеві обмежити виконання непродуктивної, механічної роботи. Розроблений чат-бот Master24 дав змогу автоматизувати допомогу студентам у написанні кваліфікаційного дослідження на засадах самоосвіти, активності, суб'єктності. Загалом чат-боти спрощують і полегшують як організацію навчальної діяльності, так і процес засвоєння знань завдяки діалоговій формі, індивідуальним налаштуванням, багатофункціональності. Створений чат-бот для написання студентських досліджень у перспективі планується забезпечити додатковими функціями перевірки й оцінювання виконаної роботи, зокрема тих частин, про структуру яких надавалися консультації (вступ, висновки, список використаних джерел). Перспективним бачиться впровадження віртуальних асистентів у навчальний процес з конкретних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Регейло, М.В. Набок ; за

заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2023. 172 с. <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023> (дата звернення: 25.01.2024).

2. Крупа А. Технологія чат-ботів як фактор комп'ютерно-опосередкованої комунікації в цифровому суспільстві. *Філософія економіки та менеджменту*. 2022. № 12. С. 130–141. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-12-89-15> (дата звернення: 25.02.2025).

3. Махарадзе Д. В., Стьопкін А. В., Турка Т. В., Педенко Ю. А. Використання чат-ботів у роботі вчителя інформатики в закладах загальної середньої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. № 2(109), С. 119–131. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-119-131> (дата звернення: 23.03.2025).

4. Ткаченко О., Березовський О. CareBot – чат-бот «помічник з ментальної підтримки людини». *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2022. № 5(1). С. 116–129. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261296> (дата звернення: 07.04.2025).

5. Чаплінська Ю.С. Можливості використання чат-ботів в освітній сфері. *Медіаторчість у сучасних реаліях: протистояння медіа травмі* : збірник матеріалів Всеукраїнської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020. С. 200–204. URL: http://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2020/07/CHaplinska_YUS_Vykorystannya_chatbotiv_v_osviti.pdf (дата звернення: 18.04.2025).

6. Ait Baha T., El Hajji M., Es-Saady Y. et al. The impact of educational chatbot on student learning experience. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 10153–10176. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12166-w>. (дата звернення: 19.04.2025).

7. Kohnke L. A Pedagogical Chatbot: A Supplemental Language Learning Tool. *Relc Journal*. 2022. Vol. 54(3). P. 828–938. <https://doi.org/10.1177/00336882211067054> (дата звернення: 10.07.2025).

8. Liu L., Subbareddy R., Raghavendra C. G. AI intelligence chatbot to improve students learning in the higher education platform. *J. Interconnection Networks*. 2022. Vol. 22(2). <https://doi.org/10.1142/S0219265921430325> (дата звернення: 16.07.2025).

9. Panok V., Shevchenko A., Nazar M., Starkov D., Meshcheriakov D., Shevtsov A. Methodological principles of educational and psychological chatbot development. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 106(2). P. 76–93. <https://doi.org/10.33407/itlt.v106i2.5872> (дата звернення: 11.04.2025).

10. Vanichvasin P. Impact of Chatbots on Student Learning and Satisfaction in the Entrepreneurship Education Programme in Higher Education Context. *International Education Studies*. 2022. Vol. 15(6). P. 15–26. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n6p15> (дата звернення: 06.06.2025).

REFERENCES:

1. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., Saukh, P.Iu., Drach, I.I., Sliusarenko, O.M., Skyba, Yu.A., Zhabenko, O.V., Kalashnikova, S.A., Talanova, Zh.V., Petroie, O.M., Orzhel, O.Iu., Reheilo, I.Iu., & Nabok, M.V. (2023). Vyscha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pislivoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi: naukovo-analitychna dopovid [Higher education in Ukraine in the conditions of martial law and post-war reconstruction: challenges and answers: scientific-analytical report] / za zah. red. V.H. Kremenia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 172 [in Ukrainian].

2. Krupa, A. (2022). Tekhnolohiia chat-botiv yak faktor kompiuterno-oposeredkovanoi komunikatsii v tsyfrovomu suspilstvi [Chatbot technology as a factor of computer-mediated communication in the digital society]. *Filosofia ekonomiky ta menedzhmentu – Philosophy of Economics and Management*, 12, 130–141. Retrieved from: <https://doi.org/10.26661/hst-2022-12-89-15> [in Ukrainian].

3. Makharadze, D.V., Stopkin, A.V., Turka, T.V., & Pedenko, Yu.A. (2024). Vykorystannia chat-botiv u roboti vchytelia informatyky v zakladyakh zahalnoi serednoi osvity [The use of chatbots in the work of a computer science teacher in secondary education institutions]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 2(109), 119–131. Retrieved from: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-119-131> [in Ukrainian].

4. Tkachenko, O., & Berezovskyi, O. (2022). CareBot – chat-bot “pomichnyk z mentalnoi pidtrymky liudyny” [CareBot – chatbot ‘assistant for human mental support’]. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v sotsiokulturnii sferi – DigitalPlatform: Information Technologies in the Sociocultural Sphere*, 5(1), 116–129. Retrieved from: <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261296> [in Ukrainian].

5. Chaplinska, Yu.S. (2020). Mozhlyvosti vykorystannia chat-botiv v osvittii sferi [Possibilities of using chatbots in the educational sphere]. *Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovoï internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu “Mediatvorchist v suchasnykh realiakh: protystoiannia media travmi” – Confronting Media Trauma. Issue Three. Collection of Materials of the All-Ukrainian Scientific Internet Conference with International Participation*. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy, 200–204. Retrieved from: http://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2020/07/CHaplinska_YUS_Vykorystannya_chatbotiv_v_osviti.pdf [in Ukrainian].

6. Ait, Baha, T., El, Hajji, M., Es-Saady, Y. et al. (2024). The impact of educational chatbot on student learning experience. *Education and Information Technologies*, 29, 10153–10176. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12166-w> [in English].
7. Kohnke, L. (2022). A Pedagogical Chatbot: A Supplemental Language Learning Tool. *Relc Journal*, 54(3), 828–938. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/00336882211067054> [in English].
8. Liu, L., Subbareddy, R., & Raghavendra, C. G. (2022). AI intelligence chatbot to improve students learning in the higher education platform. *J. Interconnection Networks*, 22(2). Retrieved from: <https://doi.org/10.1142/S0219265921430325> [in English].
9. Panok, V., Shevchenko, A., Nazar, M. et al. (2025). Methodological principles of educational and psychological chatbot development. *Information Technologies and Learning Tools*, 106(2), 76–93. Retrieved from: <https://doi.org/10.33407/itlt.v106i2.5872> [in English].
10. Vanichvasin, P. (2022). Impact of Chatbots on Student Learning and Satisfaction in the Entrepreneurship Education Programme in Higher Education Context. *International Education Studies*, 15(6), 15–26. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/ies.v15n6p15> [in English].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 27.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 37.091.3:004:373.2:371.3

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2025-2.24>

Тарас ПАСКА

доктор філософії в галузі знань Освіта/Педагогіка,
асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
taras.paska@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Метою статті є дослідження особливостей упровадження цифрових технологій у систему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та обґрунтування педагогічних умов формування їх готовності до діяльності в цифровому освітньому середовищі. **Методологія** дослідження ґрунтується на комплексному аналізі наукової літератури, чинних нормативно-правових документів у сфері освіти, а також систематизації сучасних практик застосування цифрових технологій у професійній підготовці педагогів. У статті застосовано теоретичні методи – аналіз, узагальнення, класифікація та систематизація, а також емпіричні підходи до оцінювання ефективності цифровізації підготовки вихователів. **Наукова новизна** дослідження полягає в розкритті специфіки цифрового освітнього середовища в контексті дошкільної освіти та окресленні дидактичних і організаційних умов, що забезпечують якісну професійну підготовку вихователів до роботи в цифровому середовищі. Особлива увага приділяється формуванню цифрової компетентності, що охоплює як технічні, так і педагогічні, психолого-комунікативні та етичні складники. У статті обґрунтовано, що ефективна цифрова трансформація можлива лише за умови поєднання традиційних і цифрових методів, створення методичної бази для застосування сучасних цифрових інструментів, адаптованих до вікових особливостей дошкільників, а також формування в студентів критичного мислення щодо цифрового контенту. У **висновках** наголошено, що підготовка майбутніх вихователів до роботи в цифровому освітньому середовищі повинна мати системний, інтегративний характер, базуватися на поєднанні знань про цифрові технології з умінням осмислено застосовувати їх у контексті дошкільного розвитку. Цифрова компетентність педагога має формуватися як обов'язковий компонент освітніх програм, відповідати сучасним викликам і забезпечувати безпечне, ефективне та етично орієнтоване цифрове освітнє середовище в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: цифрові технології, дошкільна освіта, цифрове освітнє середовище, цифрова компетентність, підготовка вихователів, цифрова культура, педагогічна діяльність, цифрова освіта.

Taras PASKA

Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy),
Assistant at the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
taras.paska@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The purpose of the article is to study the peculiarities of introducing digital technologies into the system of training future teachers of preschool education institutions and to substantiate the pedagogical conditions for forming their readiness to work in the digital educational environment. **The research methodology** is based on a comprehensive analysis of scientific literature, current regulatory documents in the field of education, as well as the systematization of modern practices of using digital technologies in the professional training of teachers. The article applies theoretical methods such as analysis, generalization, classification and systematization, as well as empirical approaches to assessing the effectiveness of digitalization of teacher training. **The scientific novelty** of the study is to reveal the specifics of the digital

© Т. Паска, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

educational environment in the context of preschool education and to outline the didactic and organizational conditions that ensure high-quality professional training of teachers to work in the digital environment. Particular attention is paid to the formation of digital competence, which includes both technical and pedagogical, psychological, communicative and ethical components. The article substantiates that effective digital transformation is possible only if traditional and digital methods are combined, a methodological framework for the use of modern digital tools adapted to the age characteristics of preschoolers is created, and students develop critical thinking about digital content. The conclusions emphasize that the training of future educators to work in a digital educational environment should be systematic, integrative, based on a combination of knowledge about digital technologies and the ability to apply them meaningfully in the context of preschool development. The digital competence of a teacher should be formed as a mandatory component of educational programs, meet modern challenges and ensure a safe, effective and ethically oriented digital educational environment in preschool education institutions.

Key words: digital technologies, preschool education, digital educational environment, digital competence, teacher training, digital culture, pedagogical activity, digital education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений глибокими трансформаціями, зумовленими не лише стрімким розвитком цифрових технологій, а й викликами, спричиненими війною, змінами в соціокультурному просторі та реформуванням освітньої сфери. У цих умовах особливої уваги набуває підготовка фахівців гуманітарного профілю, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, які мають не лише забезпечувати догляд, розвиток і навчання дітей, а й ефективно діяти в цифровому освітньому середовищі. Професійна діяльність сучасного педагога-дошкільника вимагає нового рівня цифрової грамотності, вміння працювати з електронними ресурсами, цифровими інструментами та освітніми платформами, здатності адаптувати методи навчання до гібридних і дистанційних форматів.

В умовах реалізації «Концепції цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року» (2021) та Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку вихователів є не просто інновацією, а нагальною потребою. Зміни, що відбуваються в освітньому процесі, висувають нові вимоги до змісту та методів підготовки майбутніх фахівців. Проте аналіз сучасних освітніх програм, форм і засобів навчання в закладах фахової передвищої та вищої педагогічної освіти засвідчує недостатню увагу до цілеспрямованого формування цифрових компетентностей майбутніх вихователів. Часто цифрові технології використовуються епізодично або суто як допоміжні інструменти, що не формують системного бачення їх потенціалу в професійній діяльності педагога.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розроблення та впровадження педа-

гогічних умов, які сприятимуть якісній підготовці майбутніх вихователів до діяльності в цифровому освітньому середовищі. Це потребує модернізації змісту навчання, запровадження нових дидактичних підходів, створення цифрових освітніх ресурсів, а також забезпечення практичного досвіду використання цифрових інструментів у майбутній професійній діяльності. У цьому контексті особливо важливим є пошук ефективних моделей підготовки фахівців, здатних діяти в умовах цифрової трансформації освіти, забезпечувати інноваційний розвиток закладу дошкільної освіти та формувати в дітей перші навички цифрової культури.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема впровадження цифрових технологій у систему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є предметом численних наукових розвідок українських учених. Теоретичні засади цифровізації освіти розкрито в працях В. Бикова, Т. Близнюк, О. Будник, О. Буйницької, Л. Ліщинської, Н. Морзе, О. Пінчук, О. Спіріна, які досліджують цифрові технології, їх роль у зміні освітнього процесу та формуванні цифрової грамотності педагогів. Зокрема, В. Биков і М. Шишкіна аналізують цифрові освітні середовища, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін – цифрову компетентність майбутніх педагогів. Дослідники Н. Жалдак, Ю. Жук, С. Литвинова, М. Шут вивчають ефективність застосування цифрових технологій в освітньому процесі. Окрему увагу приділено вивченню особливостей цифрової грамотності вихователів (О. Глазунова, І. Колеснікова, О. Орлова).

У контексті цифровізації дошкілля вагомими є праці Т. Бабюк, І. Пукас, Н. Каньоси,

Л. Галаманжук, які комплексно висвітлюють напрями впровадження цифрових технологій у закладах дошкільної освіти. Важливі аспекти цифрового освітнього середовища досліджено В. Марченко, А. Єфремовою, а класифікацію цифрових засобів запропонував М. Пригодій. Праці А. Черненка розкривають інтегративний потенціал цифрових інструментів у підготовці педагогів. Цифрову компетентність майбутніх вихователів висвітлено в працях Л. Березовської, А. Богуш, О. Вашак, О. Павленка, Л. Фамілярської та ін. Попри наявність вагомих напрацювань, залишаються відкритими питання методичного забезпечення цифрової трансформації підготовки вихователів, ефективного добору цифрових інструментів з урахуванням вікових особливостей дітей та поєднання технократичного й гуманітарного підходів у цифровому середовищі.

Метою статті є дослідження особливостей упровадження цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та обґрунтування педагогічних умов формування їх готовності до діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У контексті трансформації освітнього простору України однією з ключових передумов оновлення підготовки педагогічних кадрів є впровадження цифрових технологій як засобу модернізації змісту, форм і методів освітнього процесу. Особливо це стосується вихователів закладів дошкільної освіти, які мають діяти в умовах цифрового освітнього середовища, демонструвати високу адаптивність до технологічних новацій та формувати в дітей базову цифрову грамотність. Системна підготовка майбутніх вихователів до використання цифрових технологій вимагає комплексного підходу, який охоплює як теоретичне розуміння сутності цифровізації освіти, так і практичне оволодіння інструментами цифрового педагогічного середовища.

Насамперед доцільно звернутися до поняттєвого апарату дослідження. Згідно з науковим словником «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (2019), укладеним співробітниками Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, під цифровими технологіями розуміють «будь-який про-

дукт, за допомогою якого можна створювати, переглядати, розповсюджувати, змінювати, зберігати, вибирати, передавати й отримувати інформацію електронними засобами у цифровій формі» [2, с. 110]. Цей підхід дозволяє включати до категорії цифрових не лише апаратні засоби (комп'ютери, планшети, смартфони), але й широкий спектр програмних продуктів, сервісів, застосунків, що забезпечують інноваційні форми взаємодії в освіті. У межах професійної підготовки вихователів доцільно орієнтувати здобувачів вищої освіти не лише на технологічне оволодіння окремими інструментами, а й на їх усвідомлене та доцільне педагогічне застосування в роботі з дошкільниками.

Науковець А. Черненко розглядає цифрові технології як «широкий спектр інструментів і ресурсів, що містять інформацію, представлену в різних форматах, на базі різноманітних девайсів та гаджетів» [9, с. 196], підкреслюючи їх інтегровану роль у підготовці сучасних педагогів. Йдеться не тільки про формування технічної обізнаності майбутніх вихователів, а й про створення цифрової культури, в якій цифрові інструменти є засобами організації, проектування та оптимізації освітнього середовища.

Особливої уваги в системі підготовки педагогічних кадрів потребує цифрове освітнє середовище як специфічний простір педагогічної взаємодії. У дослідженні Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України воно визначається як «контекст, або «місце», існування котрого забезпечують технології та цифрові пристрої, що часто передається за допомогою інтернету чи інших цифрових засобів, наприклад, мережі мобільного зв'язку» [2, с. 110]. В умовах сучасної дошкільної освіти цифрове середовище є не лише засобом доступу до інформації, а й платформою для розвитку ігрових, творчих, сенсорних та комунікативних здібностей дитини. Вихователь має не лише володіти технічними інструментами, а й уміти проектувати цифрове середовище відповідно до принципів безпеки, доступності, розвитку та інклюзії.

Водночас важливо враховувати, що цифрове освітнє середовище не є лише набором технічних засобів чи цифрових платформ. Його сутність полягає у створенні цілісного інфор-

маційно-освітнього простору, де відбувається взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, здобувачами освіти, батьками, адміністрацією, технічним персоналом. У цьому сенсі цифрове середовище виконує не тільки функцію трансляції знань, а й роль інтегратора освітніх, управлінських, діагностичних і виховних впливів. «Концепція цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року» наголошує, що одним із ключових стратегічних напрямів є створення якісного цифрового контенту, вдосконалення організаційних форм, методів і засобів освітнього процесу, розвиток цифрової інфраструктури та забезпечення рівного доступу до швидкісного інтернету [5]. Усе це вимагає глибокого переосмислення підходів до підготовки вихователя – як фахівця, здатного діяти в таких умовах.

Підтвердженням важливості цифрового середовища в дошкільній освіті є дослідження В. Марченко та А. Єфремової, які визначають цифрове освітнє середовище як «основу для організації синхронних та асинхронних занять здобувачів освіти; використання інформаційно-цифрових, хмарних технологій для розроблення педагогами контенту; розвиток дистанційної комунікації з використанням програмного забезпечення для відеозустрічей, відеоконференцій, консультацій» [6, с. 238]. У контексті діяльності вихователя це означає, що він повинен не тільки володіти цифровими засобами, а й бути здатним адаптувати зміст дошкільної освіти до форматів дистанційної або змішаної взаємодії, а також забезпечити емоційно безпечну атмосферу навіть у цифровому форматі.

Суттєвий внесок у розроблення підходів до цифровізації дошкілля зроблено в навчально-методичному посібнику «Цифрові технології в дошкільній освіті» (Т. Бабюк, І. Пукас, Н. Каньоса, Л. Галаманжук), де цифровізація визначається як «важливий тренд сучасної педагогіки, який спрямований на використання технологій для покращення освітнього процесу дітей дошкільного віку. Вона дозволяє підвищити ефективність навчання, адаптувати освітні програми під індивідуальні потреби кожної дитини та забезпечити ранній доступ до корисних цифрових інструментів» [1, с. 37]. У цьому контексті важливо, щоб підготовка

майбутніх вихователів включала не тільки технічне навчання, а й розвиток методичної культури використання цифрових ресурсів у відповідності до психолого-педагогічних закономірностей дошкільного віку.

У вищезгаданому посібнику також запропоновано основні напрями цифровізації дошкільної освіти: 1) матеріально-технічне забезпечення закладів дошкільної освіти; 2) підготовка педагогічних кадрів для роботи в умовах цифровізації освіти; 3) обмін досвідом використання цифрових інструментів в освітній діяльності ЗДО. Ці напрями вказують на необхідність міжінституційної взаємодії, інвестицій у цифрову інфраструктуру та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, що своєю чергою актуалізує потребу в удосконаленні змісту підготовки майбутніх вихователів у закладах фахової передвищої та вищої освіти [1].

Особливу роль у цьому процесі відіграє цифрова грамотність педагога. Дослідниці І. Колеснікова та О. Орлова зазначають, що «вихователь повинен володіти цифровою грамотністю, здатністю створювати та застосовувати контент за допомогою цифрових технологій, включаючи навички пошуку, обміну інформацією, комунікацію» [3, с. 189]. Ці навички стають базовими для організації продуктивної взаємодії з дітьми, батьками, колегами та адміністрацією в цифровому просторі. При цьому педагог має не тільки використовувати цифрові інструменти, а й формувати цифрову культуру дошкільнят, забезпечуючи перші елементи безпечного, відповідального і творчого використання технологій. Окрім цього, вказані авторки наголошують, що цифрові технології дають можливість педагогам структурувати матеріал, полегшують роботу з пошуку інформації, сприяють реалізації особистісно орієнтованого підходу. Завдяки мультимедійному представленню навчального матеріалу досягається швидкий розвиток у дітей навичок читання, письма, рахунку, розуміння кольору, величини, форми, простору, часу, числа та множини [3]. Це вимагає від вихователя не лише обізнаності з цифровими платформами, а й вміння комбінувати візуальні, аудіальні та інтерактивні засоби відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій дітей.

Використання цифрових технологій у системі підготовки майбутніх вихователів має ґрунтуватися на інтегративному підході, що забезпечує гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання із сучасними цифровими засобами. Як зазначає Л. Фамілярська, «педагогічно обґрунтоване використання сучасних цифрових технологій і традиційних методів навчання забезпечує умови для формування в дітей цілісної картини світу та є важливою метою інтеграції в дошкільлі» [8, с. 175]. Такий підхід передбачає не технократичне впровадження інновацій, а осмислену цифрову трансформацію педагогічного процесу з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей дошкільного віку, а також ціннісного орієнтування виховання.

З огляду на це цифрова компетентність майбутнього вихователя виступає як стратегічний компонент його професійної підготовки, оскільки охоплює не лише технічні вміння, а й етичні, педагогічні, психолого-комунікативні аспекти. У «Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі» (2021), розробленій Інститутом проблем виховання НАПН України, акцентується, що цифрове середовище несе не тільки потенціал для розвитку, а й загрози, які можуть мати деструктивний вплив на особистість дитини. Тому цифрова компетентність вихователя повинна включати вміння розпізнавати ризики, використовувати інструменти безпечної роботи в цифровому середовищі, формувати в дітей базову цифрову грамотність і критичне ставлення до інформації [4].

Ключовим у цьому контексті є осмислення змісту поняття «цифрова компетентність» саме у вимірі професійної діяльності вихователя. У зазначеній Концепції це поняття визначено як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного цифрового суспільства» [4, с. 29]. Важливим є усвідомлення, що цифрова компетентність у сфері дошкільної освіти охоплює як загальні цифрові навички (робота з цифровими пристроями, пошук та аналіз інформації, створення цифрового контенту), так і спеціалізовані педагогічні вміння: використання цифрових ресурсів у педагогічній діяльності, розроблення інтерактивного контенту для дітей,

організація дистанційної взаємодії з батьками, застосування цифрових інструментів для педагогічної діагностики.

Нормативним підґрунтям для формування цифрової компетентності майбутніх вихователів є професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021), який передбачає наявність відповідних трудових функцій у сфері професійного розвитку. Зокрема, у переліку трудових функцій фахівця виокремлено «Професійний розвиток та самовдосконалення», що передбачає оволодіння професійними компетентностями, серед яких – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології та електронні освітні ресурси в професійній діяльності, а також дотримання правил безпечної поведінки в цифровому середовищі [7]. Отже, цифрова компетентність є не лише побажанням чи опціональним елементом підготовки, а обов'язковою складовою частиною професійного стандарту, яка має бути вбудована в освітні програми, практичну підготовку, методичне забезпечення закладів вищої освіти.

У контексті професійної підготовки майбутніх вихователів надзвичайно важливим є формування обґрунтованого уявлення про цифрові інструменти, які можуть бути ефективно інтегровані в освітній процес із дітьми дошкільного віку. Такі інструменти мають відповідати віковим особливостям, враховувати емоційно-вольову та пізнавальну сфери дитини, сприяти розвитку мовлення, мислення, творчості, сенсорики, дрібної моторики та комунікативних навичок. Застосування цифрових технологій у дошкільній освіті не повинно мати заміняльного характеру, а лише доповнювати традиційні методи педагогічної діяльності, урізноманітнюючи її форми, способи подання інформації, залучення дитини до активної взаємодії та рефлексії.

Серед найбільш поширених цифрових інструментів, що можуть застосовуватись у роботі з дітьми дошкільного віку, слід виокремити інтерактивні платформи, зокрема LearningApps, Wordwall, ClassDojo, Padlet, які дозволяють створювати інтерактивні завдання у формі гри, вікторини, класифікації, головоломки, що стимулюють пізнавальну активність, логіку, креативне мислення. Наприклад,

за допомогою LearningApps вихователь може підготувати завдання з розвитку фонематичного слуху, математичної логіки, зв'язного мовлення або ознайомлення з навколишнім світом, що викликає в дітей інтерес і забезпечує високий рівень залученості. У свою чергу платформа Padlet надає можливість створювати цифрові дошки спільної роботи, де діти можуть разом із педагогом та батьками розміщувати свої малюнки, фотографії, відео або звукові записи, формуючи віртуальне «портфоліо» освітніх досягнень.

До ефективних цифрових інструментів також належать мобільні освітні застосунки, адаптовані до вікових особливостей дітей дошкільного віку, зокрема Khan Kids, Lingokids, ABCmouse, Busy Shapes, Toca Boca. Такі застосунки поєднують ігрову форму навчання із розвитком ключових компетентностей – мовленнєвої, математичної, соціальної, екологічної, сенсорно-рухової. Наприклад, Khan Kids надає доступ до відео, електронних книг та інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток базових знань із математики, читання, логіки. Використання таких ресурсів потребує від вихователя вміння критично оцінювати їх зміст, дібрати заняття відповідно до теми та індивідуальних потреб дітей.

Важливим інструментом є мультимедійні засоби навчання, до яких належать аудіо- й відеоматеріали, презентації, анімації, музичні твори, освітні відеоролики (зокрема, ресурси YouTube Kids, мультсеріали з освітнім змістом, інтерактивні казки). Вони сприяють збагаченню сенсорного досвіду дитини, розвитку емоційної сфери, розширенню уявлень про навколишній світ. Мультимедійна підтримка заняття допомагає урізноманітнити його структуру, стимулює уяву, зацікавленість, а також формує елементи медіаосвіти – здатність сприймати, аналізувати, інтерпретувати інформацію, що надходить у візуальній чи аудіальній формі.

Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес дошкільного закладу можлива лише за умови впровадження педагогічно доцільних форм та методів роботи. Серед таких форм можна виділити інтегровані заняття з мультимедійною підтримкою, цифрові проекти, віртуальні екскурсії, онлайн-зустрічі з представниками професій, цифрові

лабораторії тощо. Зміст таких форм має бути спрямований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистісної активності дитини, її здатності до співпраці, самоусвідомлення, творчості.

Ефективними методами впровадження цифрових технологій у роботі з дітьми є метод інтерактивного навчання, ігрові методи з використанням цифрових ресурсів, метод моделювання ситуацій, метод проектів. Наприклад, реалізація проекту «Моя родина» може супроводжуватися створенням інтерактивної презентації зі світлинами дітей, аудіозаписами їхніх розповідей, колективним колажем на платформі Padlet. Такий підхід сприяє емоційному залученню дитини, розвитку навичок цифрового самовираження та збереженню результатів діяльності у цифровому форматі, доступному для батьків та педагогів.

З метою вивчення стану готовності здобувачів освіти до професійного застосування цифрових технологій у системі дошкільної освіти, виявлення рівня сформованості відповідної цифрової компетентності, а також окреслення проблем і перспектив впровадження цифрових ресурсів в освітній процес закладів дошкільної освіти кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника) упродовж 2024-2025 рр. було проведено експериментальне дослідження. Методом анкетування було охоплено 60 здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта» педагогічного факультету. Анкета на тему «Цифрові технології в дошкільній освіті: готовність студентів до професійного застосування» містила як закриті запитання з фіксованими відповідями, так і відкриті питання, які дозволяли респондентам висловити власне бачення ефективного впровадження цифрових технологій у професійну діяльність вихователя.

Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що 52% опитаних мають високий або вищий за середній рівень обізнаності з ключовими поняттями цифровізації, як-от «цифрова компетентність», «цифрові технології в освіті», «інформаційно-комунікаційна компетентність». 40% студентів оцінили свій рівень як середній, тоді як 8% зазначили про низьку

поінформованість з даної тематики. Отже, переважна більшість здобувачів освіти усвідомлює необхідність цифрової трансформації освітнього середовища у сфері дошкільної освіти.

На запитання про цифрові інструменти, які студенти найчастіше використовують у навчанні та підготовці до професійної діяльності, було отримано такі результати: найбільш популярними виявились Zoom (87%), Google Meet (83%), Google Classroom (80%), Canva (76%), Telegram (72%), YouTube (68%), ChatGPT (65%). Менш поширеними є використання ресурсів LearningApps (38%), Padlet (31%), Kahoot! (27%), Wordwall (22%), Miro (15%), Quizizz (13%), Microsoft Teams (10%). Із загального переліку цифрових освітніх ресурсів 5% респондентів зазначили, що не користуються жодною із зазначених платформ регулярно.

На основі відповідей на питання про освітні онлайн-платформи, які респонденти використовують для самоосвіти або виконання освітніх завдань, установлено, що 42% здобувачів вищої освіти користуються ресурсами платформи «Всеосвіта», 20% – Prometheus, 11% – «Дія. Цифрова освіта», 10% – EdEra, 8% – Coursera, 5% – Duolingo, 2% – Google Digital Workshop і 2% – інші (EdX, Udemy тощо). Ці дані свідчать про вибір платформ, орієнтованих на педагогічну тематику або зручних для формування прикладних цифрових навичок.

Особливу увагу було приділено питанню оцінювання ефективності впровадження цифрових технологій у власний освітній досвід респондентів. Високу ефективність відзначили 58% опитаних, 40% вибрали варіант «середній рівень ефективності», 2% здобувачів освіти вважають, що цифрові інструменти не мають суттєвого впливу на якість освітнього процесу. Ці результати вказують на позитивне сприйняття цифрових технологій як інструментів, що сприяють підвищенню якості педагогічної підготовки.

На запитання про основні переваги цифрових технологій у майбутній професійній діяльності вихователя респонденти найчастіше вибирали такі відповіді: доступ до великої кількості методичних матеріалів (91%), можливість урізноманітнення форм роботи

з дітьми (85%), стимулювання пізнавальної активності (73%), можливість зворотного зв'язку з батьками (67%), організація інклюзивного середовища (58%). Дещо рідше згадувалася економія часу (45%), полегшення документообігу (28%).

Цікавим є також те, як студенти оцінюють виклики, з якими можуть зіткнутися вихователі під час впровадження цифрових технологій. Найбільш поширеними проблемами, за їхніми відповідями, є: недостатній рівень цифрової компетентності в самих вихователів (79%), обмежений технічний ресурс у закладах дошкільної освіти (72%), недостатній цифровий досвід батьків (59%), відсутність готових адаптованих цифрових матеріалів для дітей дошкільного віку (52%), ризики перевантаження дітей екранами (45%).

У відповідях на відкрите запитання студенти окреслили низку ініціатив, які, на їхню думку, сприяли би підвищенню ефективності цифрової підготовки в межах професійної освіти. Найбільш поширеними стали пропозиції щодо збільшення обсягу практичної роботи з цифровими інструментами (38%), покращення доступу до сучасного технічного обладнання (33%), активізації участі студентів у цифрових освітніх проєктах (29%), а також розроблення методичних матеріалів із використання цифрових технологій у роботі з дошкільниками (22%).

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що майбутні вихователі – студенти педагогічного факультету ПНУ ім. В. Стефаника – усвідомлюють важливість цифрової компетентності для професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Емпіричні дані засвідчують позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до впровадження цифрових технологій у роботу з дітьми дошкільного віку, проте вказують на потребу в посиленні практичної підготовки, удосконаленні технічного забезпечення та методичному супроводі процесу цифровізації освітньої діяльності. Отримані результати підтверджують актуальність системного підходу до формування цифрової готовності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.

Висновки. Теоретичне дослідження дало змогу визначити концептуальні основи цифровізації професійної підготовки майбутніх вихо-

вчителів. Цифрові технології розглядаються як інструмент трансформації педагогічного процесу, що розширює можливості для організації сучасного освітнього середовища, сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, активізує пізнавальну діяльність студентів і формує в них готовність до інноваційної педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Результати експериментального етапу дослідження підтвердили ефективність цілеспрямованої цифрової підготовки у професійному становленні вихователя. Здобувачі вищої освіти ПНУ ім. В. Стефаника продемонстрували високий рівень зацікавленості в застосуванні цифрових інструментів, активну включеність у діяльність із розроблення інтерактивних матеріалів і відкритість до використання цифрових платформ у моделюванні

педагогічних ситуацій. Отримані дані засвідчили позитивну динаміку у формуванні цифрової компетентності як складника професійної готовності.

Подальші дослідження можуть бути орієнтовані на розроблення авторських педагогічних практик з використанням цифрових технологій у дошкільній освіті, проведення аналізу ефективності змішаних і дистанційних форматів у підготовці вихователів, а також вивчення впливу цифрового середовища на взаємодію в системі «вихователь – дитина – батьки». Перспективним напрямом є створення цифрових інструментів для підтримки інклюзивної освіти, розвитку емоційного інтелекту дошкільників і підвищення якості освітнього контенту в закладах дошкільної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Цифрові технології в дошкільній освіті : навчально-методичний посібник / Т. Бабюк та ін. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 122 с.
2. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : словник. Київ : ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
3. Колеснікова І., Орлова О. Цифровізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 188–191.
4. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Національна академія педагогічних наук України, 2021. 52 с. URL: <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsii-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsifrovomu-prostori.pdf> (дата звернення: 25.07.2025).
5. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 25.07.2025).
6. Марченко В., Єфремова А. Цифрова трансформація позашкільної освіти. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. № 3. С. 233–242.
7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoi-osviti> (дата звернення: 25.07.2025).
8. Фамілярська Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 11. С. 174–183.
9. Черненко А. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 61. С. 193–200.

REFERENCES:

1. Babiuk, T., Pukas, I., Kanosa, N., & Halamanzhuk, L. (2024) *Tsyfrovi tekhnolohii v doshkilnii osviti: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Digital technologies in preschool education: a study guide]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V. 122 p. [in Ukrainian].
2. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti: slovnyk* [Information and communication technologies in education: a dictionary]. (2019). Kyiv: TsP Komprynt. [in Ukrainian].
3. Kolesnikova, I., & Orlova, O. (2022). Tsyfrovizatsiia osvithnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Digitalization of the educational process in preschool education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 50(2), 188–191. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [The concept of educating children and youth in the digital space. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. (2021). 52 p. URL: <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsifrovomu-prostori.pdf> (access obtained: 25.07.2025) [in Ukrainian].

5. Kontsepsiia tsyfrovoy transformatsii osvity i nauky: MON zaproshuie do hromadskoho obhovorennia [The concept of digital transformation of education and science: MES invites to public discussion] (2021). URL: <https://mon.gov.ua/news/kontsepsiya-tsifrovoy-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennia> (access obtained: 25.07.2025) [in Ukrainian].
6. Marchenko, V., & Yefremova, A. (2023). Tsyfrova transformatsiia pozashkilnoi osvity [Digital transformation of out-of-school education]. *Dystantsiina osvita v Ukraini: innovatsiini, normatyvno-pravovi, pedahohichni aspekty – Distance education in Ukraine: innovative, regulatory, pedagogical aspects*, 3, 233–242. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity”: nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy vid 19 zhovtnia 2021 r. № 755-21 [On Approval of the Professional Standard “Preschool Educator”: Order of the Ministry of Economy of Ukraine of October 19, 2021, № 755-21]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (access obtained: 25.07.2025) [in Ukrainian].
8. Familiarska, L. (2021). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvitnie seredovyshe zakladu doshkilnoi osvity [Integration of digital technologies into the educational environment of preschool education]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, 11, 174–183. [in Ukrainian].
9. Chernenko, A. (2019). Tsyfrovii tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Digital technologies in the process of teaching future foreign language teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats “Pedahohika ta psykholohiia” – Collection of scientific works “Pedagogy and Psychology”*, 61, 193–200. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 28.07.2025

Дата прийняття статті: 02.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

UDC 378.06:37.04

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.25>**Tetyana PETRENKO**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
moroz.tatyana@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2296-3919

SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – A BENCHMARK FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article specifies the author's vision of the components of creating a safe educational environment during cross-cultural communication of participants in the educational process at the university. **Purpose:** to specify the components of creating a safe educational environment during cross-cultural communication of participants in the educational process at the university, to identify key aspects of developing appropriate communicative interaction strategies. **Research methodology:** systemic integrated approach. The author details the logical connections of the components of a safe educational environment for cross-cultural communication at universities: physical safety (compliance with the law on the absence of physical threats, safety of living and communication outside of school hours, regulation of behavior and communication), socio-psychological safety (educational atmosphere, ensuring equality and preventing any discrimination, emotional comfort and a culture of support during the adaptation to learning of representatives of other cultures), academic safety (transparency of the article also identifies key aspects of developing appropriate communication strategies for interaction). **The scientific novelty.** The author includes the block "Development of cross-cultural competencies", which has a kind of trigger mechanism for the other two blocks: the policy of equality and non-discrimination at the university, which ensures physical, socio-psychological, academic security, programs to support teachers and staff in strategies for a safe educational environment for the success of cross-cultural communication at the university, which should be aimed at preparing for work with a multinational student population. **Conclusions.** The prospect of further development of the problem stated in the title of the article is the search for ways to constructively fill in practical cases of a safe educational environment for cross-cultural communication at universities on the basis of pedagogical, cultural, and educational partnerships.

Key words: quality of education, safety, educational environment, university, cross-cultural communication, non-discrimination, academic mobility, psychological comfort, adaptation to learning.

Тетяна ПЕТРЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
moroz.tatyana@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2296-3919

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ – ОРІЄНТИР КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті конкретизовано авторське бачення компонентів творення безпечного освітнього середовища під час міжкультурної комунікації учасників освітнього процесу в університеті. **Мета:** конкретизувати компоненти творення безпечного освітнього середовища під час кроскультурної комунікації учасників освітнього процесу в університеті, визначити ключові аспекти розроблення відповідних комунікативних стратегій взаємодії. **Методологія дослідження:** системний комплексний підхід. Автором деталізовано логічні зв'язки компонентів безпечного освітнього середовища кроскультурних комунікацій в університетах: фізична безпека (дотримання законодавства щодо відсутності фізичних загроз, безпека проживання і спілкування в позанавчальний час, регламентування поведінки і комунікацій), соціопсихологічна безпека (навчальна атмосфера, забезпечення рівності й попередження проявів будь-якої дискримінації, емоційний комфорт і культура підтримки під час адаптації до навчання представників інших культур), академічна безпека (прозорість і справедливість

© T. Petrenko, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

політик університету, об'єктивність контролю та оцінювання, академічна підтримка під час адаптації до нових умов навчання). **Наукова новизна:** у статті визначено ключові аспекти розроблення відповідних комунікативних стратегій взаємодії. До них автор відносить блок «Розвиток кроскультурних компетентностей», який володіє своєрідним запусковим механізмом для двох інших блоків: політики рівності й недискримінації в університеті, що забезпечує фізичну, соціопсихологічну, академічну безпеку, програми підтримки викладачів і персоналу у стратегіях безпечного освітнього середовища для успіху кроскультурної комунікації в університеті, що мають спрямовуватися на підготовку до роботи з багатовісним студентським контингентом.

Висновки. Перспективою подальшого розроблення заявленої в назві статті проблеми визначено пошук способів конструктивного наповнення практичних кейсів безпечного освітнього середовища кроскультурної комунікації в університетах на основі педагогічного, культурного, освітнього партнерства.

Ключові слова: якість освіти, безпека, освітнє середовище, університет, кроскультурна комунікація, недискримінація, академічна мобільність, психологічний комфорт, адаптація до навчання.

Problem Statement. In the current conditions of transformations in higher education, the idea of a safe educational environment is in high demand. It is due to the importance of creating such an atmosphere of learning, interaction and communication in universities, where all participants in the educational process feel protected, are carriers of different cultures, mental identities and respectfully and professionally demonstrate cooperation and unity in achieving educational goals. At the same time, each participant in the educational process at the university has equal opportunities to achieve success in learning and other university interactions. Despite its axiomatic nature, such an image is extremely complex, multi-component and often contains internal contradictions, which reinforce the need to study this issue.

Analysis of sources and recent research. This scientific publication is based on the terminology and fundamental provisions defined in the Law of Ukraine “On Higher Education”, in particular in Article 63 “Duties of Persons Studying in Higher Education Institutions” [9], the recommendations of the State Education Quality Service “A Safe Educational Environment: New Dimensions of Security”, which discloses in detail not only aspects of physical security, but also pays much attention to adaptive measures for speakers of different cultures, students from vulnerable categories of the population, and the features of organizing the educational process using modern communication technologies and digital services [2]. Also in this publication, we used materials and conclusions on creating opportunities to support cross-cultural communication, set out in the scientific works of L. Arasaratnam, M. Doerfel [1], the author’s publications [8]. Valuable considerations on ensuring communication security in

various aspects of implementing educational programs are presented in the materials of the authors: L. Butuzova, O. Lednyova [3], V. Vorozhbit-Horbatiuk [4], O. Dmytrenko [5] T. Tsyuman, N. Boychuk [11], methodological recommendations for educators [10]. At the same time, given the dynamic nature of the phenomenon of a safe educational environment itself, its dependence on the objective conditions of technology development, the need for regular updating of relevant strategies of higher education institutions, this problem requires coverage at the theoretical and practical levels.

The purpose of the article: to specify the components of creating a safe educational environment during cross-cultural communication of participants in the educational process at the university, to identify key aspects of developing appropriate communicative interaction strategies.

An overview of the main material. Of course, consideration of issues of a safe educational environment involves the aspect of physical security. This is emphasized in the current legislation, it is a necessary condition for compliance with the regulations and recommendations of the relevant department to ensure the quality of education [2; 9; 10]. Physical security involves not only protection and the absence of threats to an individual during training, but also provides safe living conditions, movement through the territories of all structures of a higher education institution and during organized events. To achieve a high level of physical security, of course, it is necessary to adhere to previously developed rules, procedures, regulations, and work out algorithms for actions in emergency situations. The latter is especially valuable during martial law, under which the educational process in Ukraine is currently being carried out. The next component is socio-psychological security.

It involves such an educational atmosphere of comfort that excludes any discrimination or inequality. This is extremely important for cross-cultural communications of participants in the educational process, because socio-psychological communication safety allows the applicant to be open, to be understood and to be accepted even in situations of differences in cultural, linguistic and other identities in different communities, student self-government, creative teams and informal professionally oriented groups. A logical component of psychological safety is emotional safety, although this component is not identical to psychological safety. Emotional safety is a rather complex component, as it involves reliance on a variety of culturally, mentally conditioned features of emotional reactions, traditions of non-verbal means of communication. Emotional safety involves the ability of each participant in the educational process to freely express their emotions, receive support and be understood. Emotional safety is especially important at the stage of adaptation to new learning conditions for first-year students, during the implementation of academic mobility programs, to overcome language barriers.

The system-forming component is academic security. This component provides for

transparency and fairness of university policies regarding the organization of the educational process, control, objective assessment, realization of the right to academic support for applicants with different cultural and educational needs, support during adaptation to the conditions of study and educational communications. Diagram 1 visualizes the logical connections of the described components of a safe educational environment of cross-cultural communications in universities.

Creating a safe educational environment for the success of cross-cultural communication is necessary for the development of the university. Therefore, the policies of the higher education institution in this direction are important. The “Code of a Safe Educational Environment” [6] has been developed and implemented at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. This orientation of the university’s policies contributes to the quality of education, allows for the effective use of cultural diversity to achieve learning goals, enrichment and personal growth of all participants in the educational process. The complexity of the safe educational environment for cross-cultural communication at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University stimulates educational

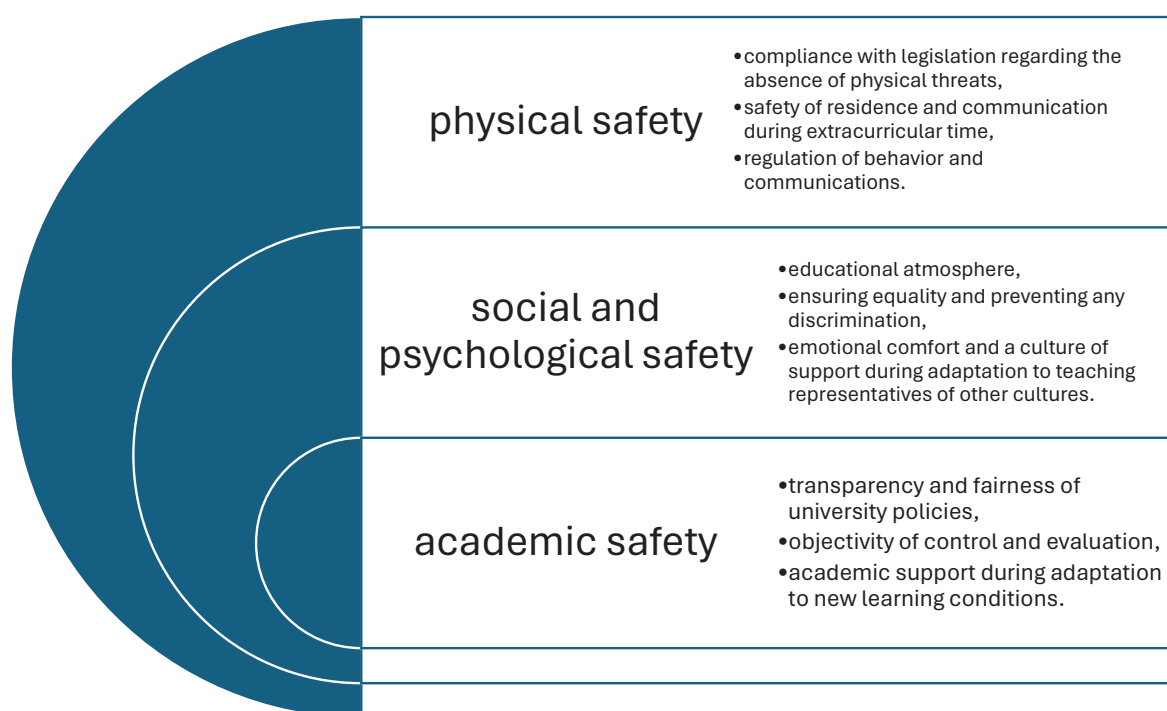


Diagram 1. Logical connections of the described components of a safe educational environment for cross-cultural communications in universities

initiatives, personal and professional growth of all participants in the educational process. Each participant in the educational process can openly share achievements, exchange knowledge and methodological developments. The opportunity to present one's experience to others determines the prospects for growth – personal and professional. An example of such a space is the educational hub operating at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [7]. This hub provides opportunities for multifunctional communication interaction. Thanks to such interaction, conditions are created for the formation of specialists in the field of educational sciences and other fields of knowledge, ready to implement professional strategies in multicultural communities, specialists who demonstrate a high level of global thinking. For the adaptation of participants in the educational process – carriers of different cultures, languages – the hub creates conditions for adaptive content. This contributes to the reduction of barriers. People feel safe during open communication, partner communications, where experience is formed in overcoming language, communicative, cultural and other barriers. The result of participation in the work of the educational hub at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University is the development of empathy, understanding of other cultures, and other components of socio-psychological safety [7]. Educational, cognitive, and developmental communications help avoid conflicts based on cultural and linguistic differences.

The aim of this publication was to identify key aspects of developing appropriate communicative interaction strategies in the context of the research objective. In our view, such strategies encompass three blocks (diagram 2).

The trigger mechanism is characterized by the block “Development of cross-cultural competencies”. This block may include regular cross-cultural communication training on cultural sensitivity and intercultural empathy; overcoming cultural and linguistic stereotypes, unconscious prejudices, including in the context of technological support of communications; resolving conflicts and misunderstandings of intercultural content; forming linguistic and non-linguistic etiquette; filling the content of educational programs with elements of cross-

cultural communication using the example of interdisciplinary and cross-subject approaches; encouraging the study of foreign languages, cultural exchange during leisure and the implementation of an individual educational trajectory; stimulating language exchange, the activities of multilingual clubs, student communities, joint cultural events (cultural, culinary, language festivals, language clubs, methodological collaboration platforms) and professional events, cross-cultural mentoring and support for foreign students to facilitate their adaptation to learning, supporting student participation in events of intercultural inclusive interaction through the style of learning, accessibility of leisure areas, comfort during the interaction of participants in the educational process – representatives of different ethnicities, religions, cultures, and other identities.

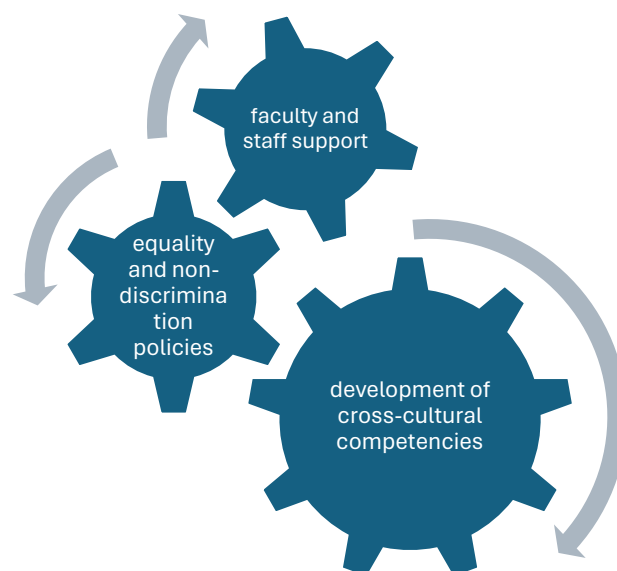


Diagram 2. Safe Educational Environment Strategies for Successful Cross-Cultural Communication at University

The development of cross-cultural competencies of participants in the educational process for a safe educational environment is logically accompanied by clear policies of equality and non-discrimination at the university, which ensures all components of safety (physical, socio-psychological, academic). Clear codes, regulations, rules should contain components of inadmissibility and prohibition of any discrimination based on ethnicity, language, religion, gender, other identities, mechanisms

for submitting and considering complaints (anonymously, to a “hotline”, etc.), and holding them accountable. It is valuable to create separate structures at the university that will provide support (academic, psychological, social, cultural, etc.) for foreign students and applicants who implement academic mobility programs. The work of such structures should be regularly monitored through focus groups, surveys, and independent expert reviews of existing requests. Programs to support faculty and staff in strategies for a safe educational environment for the success of cross-cultural communication at the university should be aimed at preparing them to work with a multinational student contingent, recognizing, preventing, and resolving conflicts on an intercultural basis, creating resources of information and advisory materials, cases of best practices in cross-cultural communication, and

opportunities for international mobility of faculty to exchange experience with colleagues from other countries.

Conclusions. Thus, a safe educational environment as a basis for cross-cultural communication of participants in the educational process can include components of physical, socio-psychological and academic safety. Systematic comprehensive work should be aimed at implementing. In universities, relevant strategies in the unity of programs for the development of cross-cultural communications, policies of equality and non-discrimination, support for teachers and staff based on openness and readiness for change. The prospect of further development of the stated problem is seen as the search for ways to constructively fill practical cases of a safe educational environment of cross-cultural communication in universities.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arasaratnam L. A., Doerfel M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. № 29. P. 137–163. URL: <https://surl.li/ozpczm>
2. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. 2022. URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/>
3. Бутузова Л.П., Ледньова О.О. Безпечне освітнє середовище у контексті задоволення потреб учня. The 9th International scientific and practical conference “Theoretical and practical aspects of the development of science and education” (March 05 – 08, 2024) Prague, Czech Republic. International Science Group. 2024. 349 p. P. 240–248. URL: <https://surl.li/wbhhtx>
4. Ворожбіт-Горбатюк В. Аксіологічний вимір цифрової репутації викладача юридичних дисциплін. *Цифрова трансформація освіти та науки: матеріали II Всеукраїнських науково-практичної конференції* (м. Харків, 14-15 берез. 2024 р.). Харків, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 8–13. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16579>
5. Дмитренко О. Безпечне освітнє середовище закладу освіти. Педрада. 2025. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2614-bezpechne-osvtn-seredovishche-zakladu-osvti>
6. Кодекс безпечного освітнього середовища. 2024. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Kodeks_bezpechnoho_osvitnoho_seredovyshcha.pdf
7. Бойчук Ю., Борисов В., Рибалко Л., Дідоренко Г. Освітній хаб ХНПУ імені Г.С. Сковороди: мета, функції, напрями і зміст роботи. *Новий Колегіум*. 2024. № 1 (113). С. 3–10. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15095>
8. Петренко Т. Компетентності крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу в університеті: механізми та інструменти комунікативного менеджменту. *Новий колегіум*. 2024. № 1(113). С. 61–66. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f9162b85-5aae-4aee-ae8a-86fa938de793/content>
9. Про вищу освіту. Закон України : Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 17.11.2024 р. підстава – 4034-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
10. Створення безпечного освітнього середовища. Програма «Дім Європи». 2024. URL: <https://prosivitcenter.org/library/stvorennya-bezpechnoho-osvitnoho-seredovyshcha/>
11. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища : методичний посібник. Київ, 2018. 56 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf>

REFERENCES:

1. Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137–163. URL: <https://surl.li/ozpczm> [in English].
2. Bezpechne osvitnie seredovyshche: novi vymiry bezpeky (2022). [Safe educational environment: new dimensions of security]. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/> [in Ukrainian]
3. Butuzova, L.P., & Lednova, O.O. (2024). Bezpechne osvitnie seredovyshche u konteksti zadovolennia potreb uchnia [Safe educational environment in the context of meeting the needs of the student]. *The 9th International scientific and practical conference "Theoretical and practical aspects of the development of science and education"* (March 05 – 08, 2024) Prague, Czech Republic. International Science Group, 240–248. Retrieved from: <https://surl.li/wbhhtx> [in Ukrainian]
4. Vorozhbit-Horbatiuk, V. (2024). Aksiologichnyi vymir tsyfrovoi reputatsii vykladacha yurydychnykh dysyplin [The axiological dimension of the digital reputation of a law professor]. *Tsyfrova transformatsiia osvity ta nauky: materialy II Vseukrainskykh naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kharkiv, 14–15 berez.), 8–13. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16579> [in Ukrainian]
5. Dmytrenko, O. (2025). Bezpechne osvitnie seredovyshche zakladu osvity [Safe educational environment of the educational institution]. Pedrada. Retrieved from: <https://oplatforma.com.ua/article/2614-bezpechne-osvtn-seredovishche-zakladu-osvti> [in Ukrainian]
6. Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha (2024). [Code of Safe Educational Environment]. Retrieved from: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Kodeks_bezpechnoho_osvitnoho_seredovyshcha.pdf [in Ukrainian]
7. Boichuk, Yu., Borysov, V., Rybalko, L., & Didorenko, H. (2024). Osvitnii khab H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: meta, funktzii, napriamy i zmist roboty [Educational hub H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: purpose, functions, directions and content of work]. *Novyi kolehium*, 1(113), 3–10. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15095> [in Ukrainian]
8. Petrenko, T. (2024). Kompetentnosti kros-kulturnoi komunikatsii uchasnykiv osvitnoho protsesu v universyteti: mekhanizmy ta instrumenty komunikatyvnoho menedzhmentu [Competencies of cross-cultural communication of participants in the educational process at the university: mechanisms and tools of communication management]. *Novyi kolehium*, 1(113), 61–66. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f9162b85-5aae-4aee-ae8a-86fa938de793/content> [in Ukrainian]
9. Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy. [About higher education]. Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 17.11.2024, pidstava – 4034-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]
10. Stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha. (2024). [Creating a safe educational environment]. Prohrama "Dim Yevropy". Retrieved from: <https://prosvitcenter.org/library/stvorennia-bezpechnoho-osvitnoho-seredovyshcha/> [in Ukrainian]
11. Tsiuman, T. P., & Boichuk, N. I. (2018). Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha [Code of Safe Educational Environment]: metodychnyi posibnyk. Kyiv. 56 p. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/21kbos.pdf> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 22.07.2025

Дата прийняття статті: 26.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 378.147: 811.111:379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.26>**Олександр ПОЗДНЯКОВ**

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов і країнознавства,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

dietrich_910@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7525-7108

ГАЛУЗЕВА СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ

Анотація. Метою статті є визначення змісту, структури й функцій іношомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного готельного бізнесу, місця та ролі міжкультурного компонента як інтегративного складника особистісного розвитку, що забезпечує ефективну професійну взаємодію в умовах глобалізованого ринку індустрії гостинності. **Методологія** дослідження ґрунтується на комплексному поєднанні методів аналізу та синтезу, зіставного методу, описового методу, класифікації та узагальнення, а також методу моделювання, застосованих для вивчення наукової літератури з питань професійно орієнтованої іношомовної комунікативної компетентності, порівняльного дослідження різних підходів до трактування цього поняття, виокремлення структурних елементів іношомовної комунікативної компетентності, висвітлення ролі міжкультурного компонента в процесі її розвитку. **Наукова новизна** полягає в комплексному вивченні методів іношомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного готельного бізнесу та розробленні моделі формування іношомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти досліджуваної галузі. **Висновки.** Іношомовна комунікативна компетентність є складним багатоаспектним утворенням, яке охоплює мовні, соціокультурні, прагматичні, стратегічні та емоційно-психологічні компоненти. Теоретичне та практичне володіння нею має важливе практичне значення в міжнародному готельному бізнесі, оскільки комунікація іноземною мовою визначає якість обслуговування, рівень задоволеності клієнтів і репутацію відповідного закладу розміщення. Здобувачі освіти повинні навчитися не лише розуміти іншу культуру, а й уміти вести діалог, уникати стереотипів, демонструвати толерантність. Запропонована модель формування іношомовної комунікативної компетентності базується на засадах автентичності, міждисциплінарності, інтегрованості з професійною підготовкою та спрямованості на розвиток міжкультурного розуміння. Вона може бути використана для створення та вдосконалення освітніх програм, тематичного наповнення силябусів навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, міжкультурний компонент, комунікативна ситуація, результати навчання, міжкультурна взаємодія, мовний етикет.

Oleksandr POZDNIAKOV

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

dietrich_910@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7525-7108

INDUSTRY SPECIFICITY OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL HOTEL BUSINESS

Abstract. The purpose of the article is to determine the content, structure, and functions of foreign language communicative competence of future specialists in international hotel business, the place and role of the intercultural component as an integrative part of personal development, which ensures effective professional interaction in the conditions of the globalized market of hospitality industry. The research **methodology** is based on a complex combination of methods of analysis and synthesis, comparative method, descriptive method, classification and generalization, as well as modelling

© О. Поздняков, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

method, which have been applied for the study of scientific literature on professionally oriented foreign language communicative competence, comparative research of different approaches to the interpretation of the given concept, identifying structural elements of foreign language communicative competence, highlighting the role of the intercultural component in the process of its development. **The scientific novelty** lies in the comprehensive study of methods of foreign language training of future specialists in international hotel business and development of a model to form students' foreign language communicative competence in the field under study. **Conclusions.** Foreign language communicative competence is a complex multifaceted formation that encompasses linguistic, socio-cultural, pragmatic, strategic and emotional-psychological components. Its theoretical and practical mastery is of great practical importance in international hotel business, since communication in a foreign language determines the quality of service, the level of customer satisfaction, and the reputation of the relevant accommodation facility. Students should learn not only to understand another culture, but also to be able to conduct a dialogue, avoid stereotypes, and demonstrate tolerance. The proposed model of forming foreign language communicative competence is based on the principles of authenticity, interdisciplinarity, integration with professional training, and focus on the development of intercultural understanding. It can be used at developing and improving educational programs, thematic content of academic disciplines' syllabi in higher education institutions.

Key words: professional training, intercultural component, communicative situation, learning outcomes, intercultural interaction, language etiquette.

Постановка проблеми. Глобалізація суспільних процесів, інтенсифікація міжнародної співпраці, розвиток світової індустрії гостинності, зростання необхідності високого рівня володіння іноземною мовою (зокрема англійською), висувають нові вимоги до якісної професійної підготовки кваліфікованих фахівців з міжнародного готельного бізнесу. Одним із ключових складників цього процесу є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує ефективне міжкультурне спілкування, підвищує рівень взаємодії з клієнтами, колегами, партнерами з різних країн.

За сучасних еволюційних тенденцій у царині економічних відносин міжнародний готельний бізнес значною мірою залежить від міжкультурної комунікації, що робить володіння іноземними мовами критично важливою професійною компетентністю. Однак зміст та мета освітніх компонентів, спрямованих на її формування, в програмах підготовки здобувачів вищої освіти не завжди відповідають реальним очікуванням галузі, що призводить до розбіжностей між результатами академічного навчання та особливостями ринку праці. Як наслідок, здобуті в процесі університетської підготовки теоретичні знання не завжди забезпечують комунікативну гнучкість, необхідну для ефективної взаємодії з носіями інших мов і культурних цінностей. Адже лінгвокультурне різноманіття професійного середовища вимагає не лише базового володіння мовою, а й здатності розуміти культурні нюанси та специфічну для галузі термінологію. Тож одним із завдань викладачів є розроблення змісту освітніх компонентів з іноземних мов таким чином, щоб очікувані

програмові результати навчання відповідали цим специфічним комунікативним, професійним і міжкультурним вимогам. Актуальність пропонованого дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення та вдосконалення методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного готельного бізнесу з метою оптимізації відповідності її результатів реаліям галузі.

Крім того, у сучасній педагогічній науці спостерігається низка теоретичних і методологічних суперечностей щодо трактування поняття іншомовної комунікативної компетентності в контексті готельного сервісу. До них можна віднести відсутність єдиної типології її структурних елементів, розбіжності в розумінні взаємозв'язку між мовною і професійною підготовкою, недостатність уваги до специфіки іншомовного спілкування в досліджуваній галузі. Ці аспекти детермінують потребу ґрунтовного аналізу зазначеного питання.

Аналіз джерел та останніх досліджень дає підстави стверджувати, що вивчення шляхів удосконалення методик, спрямованих на розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти у сфері гостинності загалом і готельного бізнесу зокрема, викликає чимале зацікавлення як серед зарубіжних, так й українських науковців і педагогів. У цьому контексті неабияка увага звертається на те, що іноземна мова в професійному розвитку майбутніх фахівців зазначеної галузі є не лише засобом комунікації, а й дієвим механізмом інтеграції в культурне середовище. Зокрема, у моделі міжкультурної компетентності, розробленій М. Байрамом, підкреслю-

ється важливість толерантного ставлення до культурного різноманіття, усвідомлення гетерогенності соціальних груп, а також навичок інтерпретації та взаємодії з їх представниками [9]. У дослідженні К. Крамш мова розглядається як культурний артефакт, що передає історичний, соціальний і психологічний контексти. Цей погляд детермінує необхідність поєднання вивчення іноземної мови з вивченням культури [18]. Різноманітні способи оптимізації освітнього процесу, включаючи комунікативні, практично орієнтовані підходи, висвітлені в праці Д. Ларсен-Фрімен та М. Андерсон [19]. Інші дослідники звертають увагу на зміни в парадигмі викладання іноземної мови – від зосередження на носіях мови до формування ефективної комунікації в глобальному контексті [7], а також наголошують на важливості культурного змісту в програмах відповідних дисциплін, пропонуючи інтеграцію культурних компонентів у кожен з етапів освітнього процесу [12].

Беручи до уваги результати аналізу праць українських дослідників, можна констатувати актуальність потреби розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у сфері гостинності. Так, у публікації В.О. Данилюк вказується на недостатність викладання іноземної мови традиційно, спираючись лише на ґрунтовне вивчення граматики, читання та переклад професійних текстів, натомість зазначається, що висококваліфіковані фахівці з готельного бізнесу повинні не лише мати певні знання з професійних дисциплін, а й уміти доносити професійну інформацію до іншомовного комунікативного партнера, описувати поняття, пояснювати факти, формулювати думки іноземною мовою [2, с. 124–125]. Разом із тим майбутні перспективи професійної підготовки на рівні вищої освіти свідчать про потенціал застосування штучного інтелекту для покращення можливостей персоналізованого навчання та механізмів миттєвого зворотного зв'язку, генерування контенту для освітніх компонентів із блоку дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування», сприяння застосуванню новітніх технологій, розроблення інноваційних міждисциплінарних курсів [1, с. 1036]. На думку В.О. Кожевнікової та М.Є. Шепель, викладання іноземної мови майбутнім спеціалістам готельного бізнесу

варто зосереджувати на комунікації та міжкультурній взаємодії, поєднуючи традиційні та інноваційні методи навчання, а також удосконалюючи навички міжкультурної комунікації. При цьому особливу увагу слід приділяти взаємодії з носіями мови, зокрема під час участі в програмах академічної мобільності, міжнародних стажуваннях або використанні онлайн-ресурсів [3].

Диверсифікація перелічених вище аспектів досліджуваної проблеми та підходів до її вивчення детермінує потребу розроблення узагальненої теоретичної моделі іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням галузевої специфіки професійної діяльності у сфері міжнародного готельного бізнесу.

Метою дослідження є визначення змісту, структури й функцій іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного готельного бізнесу, місця та ролі міжкультурного компонента як інтегративного складника особистісного розвитку, що забезпечує ефективну професійну взаємодію в умовах глобалізованого ринку індустрії гостинності.

Завданнями статті є:

- концептуальний аналіз наукових підходів до розуміння іншомовної комунікативної компетентності;
- виокремлення особливостей іншомовної комунікації в професійній діяльності в міжнародному готельному бізнесі;
- узагальнення структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, визначення функцій та принципів її формування в контексті професійної підготовки;
- розроблення теоретичної моделі розвитку іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх фахівців міжнародного готельного бізнесу з урахуванням специфіки досліджуваної галузі.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному поєднанні таких методів:

- аналізу та синтезу – для вивчення наукової літератури з питань професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності;
- зіставного методу – для порівняльного дослідження різних концепцій комунікативної компетентності;
- описового методу – для висвітлення ролі міжкультурного компонента в підготовці

майбутніх фахівців міжнародного готельного бізнесу;

- класифікації та узагальнення – для виокремлення структурних елементів іншомовної комунікативної компетентності;
- методу моделювання – для розроблення моделі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти досліджуваної галузі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному розумінні іншомовна комунікативна компетентність передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. Педагогічна та лінгводидактична література розглядає її як складне інтегративне утворення, що включає знання, уміння, навички й особистісні якості, необхідні для ефективної комунікації іноземною мовою [9; 20].

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR), досліджуваний феномен охоплює не лише лінгвістичну, але й соціокультурну, прагматичну, стратегічну та міжкультурну компетентності. Така інтерпретація акцентує увагу на необхідності розвивати у студентів здатність релевантної мовної поведінки в реальному міжкультурному середовищі [11]. Слід зауважити, що в низці сучасних лінгводидактичних моделей підкреслюється важливість міжкультурної рефлексії, уміння адаптуватися до нових соціокультурних контекстів, зберігаючи при цьому комунікативну ефективність [9; 17].

Сфера міжнародного готельного бізнесу характеризується високим рівнем комунікативної насиченості, що вимагає від працівників не лише мовної грамотності, а й культури спілкування, уміння передавати емоційний тон, дотримуватись норм мовного етикету. На нашу думку, в процесі професійної підготовки на особливу увагу заслуговує вивчення таких комунікативних ситуацій, як: зустріч гостей (клієнтів); реєстрація; надання рекомендацій і туристичної інформації; реагування на скарги; телефонні розмови й ділове листування. Кожна з перелічених комунікативних ситуацій потребує володіння набором специфічних мовних засобів, стратегіями релевантної мовної поведінки та міжкультурної адаптації, позаяк специфіка мовної комунікації в готелях полягає в її функціональній спрямованості – забезпеченні комфорту клієнта та високої якості обслуговування.

Дослідження попередніх десятиліть створили концептуальне підґрунтя для вивчення іншомовної комунікативної компетентності в міжкультурному та комунікативному аспектах. На основі аналізу наукової літератури [9; 10; 11; 20] можемо виокремити основні компоненти іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців із міжнародного готельного бізнесу, як-от:

- мовна компетентність – знання лексики та граматики;
- соціолінгвістична – вміння використовувати мову відповідно до соціальних умов;
- прагматична – здатність будувати логічно та ситуативно релевантні висловлювання;
- міжкультурна – знання культурних норм, релігійних традицій, етикету;
- стратегічна – здатність компенсувати прогалини в знаннях мови;
- емоційно-психологічна – впевненість, стресостійкість, емпатія, які є особливо важливими під час роботи з клієнтами та партнерами.

Серед основних функцій іншомовної комунікативної компетентності з погляду її застосування в професійній діяльності у сфері гостинності вважаємо доцільним виокремити:

- комунікативну – забезпечення ефективного спілкування;
- професійну – передача інформації про умови проживання, послуги, правила тощо;
- міжкультурну – попередження конфліктів і непорозумінь, спричинених культурними відмінностями;
- репрезентативну – створення позитивного іміджу закладу розміщення через мовну поведінку та мовний етикет.

Що стосується потреби врахування галузевої специфіки під час формування іншомовної комунікативної компетентності, то результати аналізу наукових досліджень вказують на активізацію розроблення нових підходів до вдосконалення викладання іноземної мови професійного спрямування. На думку Т. Хатчінсона та А. Вотерса, слід урахувати потреби кожної окремої професійної галузі, що повністю відповідає вимогам до підготовки фахівців у сфері гостинності, зокрема міжнародного готельного бізнесу [16, с. 19]. У праці Б. Томлінсона особливо акцентовано

на важливості автентичних матеріалів у викладанні іноземної мови як ефективного засобу підвищення мотивації студентів та сприяння розвитку комунікативної компетентності [21]. У свою чергу Р. Елліс вказує на доцільність використання змішаного навчання та інтерактивних технологій для стимулювання студентів до підвищення рівня володіння іноземною мовою [14]. За Л.С. Рабійчук, Н.І. Завідоною та Л.М. Червінською, вивчення іноземної мови повинно базуватися на: оволодінні знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається; залученні до діалогу культур; усвідомленні студентами закономірностей мовних явищ, нової системи сприйняття дійсності; розумінні власного мислення; зіставленні фонетичних, лексичних, граматичних та стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою; вмінні навчатися (робота з книгами, підручниками, довідковою літературою, словниками тощо). У цьому випадку досягнення очікуваних результатів навчання є можливим за умови взаємопов'язаного вивчення мови та культури носіїв мови, а також активної комунікативної й пізнавальної діяльності студентів [5, с. 7–8].

Нерозуміння культурних норм може спричинити конфлікт між персоналом і гостями (клієнтами), додаткові труднощі в співпраці з діловими партнерами [18, с. 21]. Тому рекомендовано включати до освітнього процесу матеріали, що ілюструють культурні відмінності, етикет, норми спілкування. Принцип діалогу культур звертає увагу викладачів на необхідність аналізу культурологічного, автентичного та частково автентичного матеріалу з позиції можливості комбінування видів роботи на заняттях з іноземної мови на основі принципу розширення кола культур, які вивчаються. Таким чином, студенти розвивають компетентність виконувати роль культурних посередників у ситуаціях міжкультурної комунікації. Крім того, ця практика допомагає розвивати глобальне мислення та етику поведінки, а також культурну толерантність [4, с. 187].

Для ефективного розвитку володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями з міжнародного готельного бізнесу важливо, щоб навчальна програма відповідного освітнього компонента включала не лише оволодіння

словниковим запасом разом з умінням читати та перекладати професійні тексти, але й розвиток навичок ділового листування, організації круглих столів та мозкових штурмів, проведення різних видів презентацій тощо. Усі ці види діяльності вимагають знання культурного середовища країн-партнерів. Мовний етикет, який є виразом поваги до партнера по спілкуванню, відображається в нормах поведінки, стійких комунікативних стереотипах. Тому під час викладання іноземної мови слід також звертати увагу на стереотипні мовленнєві форми [6, с. 550].

Разом із тим використання реальних діалогів, інтерв'ю з персоналом готелів, вебсайтів готельних мереж і туристичних компаній сприяє розвитку лінгвістичної інтуїції та вміння адаптуватися [15, с. 110]. Це, на нашу думку, полегшить досягнення програмових результатів навчання, оскільки реалістичність комунікативних ситуацій дозволяє студентам формувати мовну поведінку в умовах, близьких до професійних.

Водночас не варто залишати поза увагою вивчення мовленнєвих шаблонів, професійної лексики та функціональної граматики. Адже (міжнародний) готельний бізнес передбачає щоденну комунікацію з клієнтами з усього світу, що вимагає від працівників не лише базових мовних знань, а й вміння вести діалог, пояснювати послуги, розв'язувати конфліктні ситуації [8].

Важливе місце в цьому контексті посідають технологізація освітнього процесу та щораз більші можливості використання штучного інтелекту. Натепер онлайн-ресурси надають унікальну можливість вивчати іноземну мову, використовуючи автентичні тексти, слухаючи та спілкуючись із носіями мови, тобто занурюючись у комунікативне середовище, наближене до реального. Інтернет став дедалі більш необхідним джерелом отримання та обміну інформацією з будь-якої предметної області. Сучасні засоби комунікації як у професійному, так і в повсякденному житті, доступ до інформаційних ресурсів вимагають не лише відповідних знань комп'ютерних технологій, але й високого рівня володіння іноземною мовою [6, с. 551].

Таким чином, основними принципами формування іншомовної комунікативної компе-

тентності майбутніх фахівців досліджуваної галузі можна вважати:

- автентичність навчального контенту;
- контекстуальність комунікації – зв'язок із реальними ситуаціями;
- інтегрованість із професійною підготовкою;
- міждисциплінарність – зв'язок мовної підготовки з культурологією, психологією, етикою;
- мотиваційну орієнтацію – урахування внутрішніх мотивів студентів [13, с. 30–45].

Як підсумок здійсненого дослідження можна запропонувати модель формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти з міжнародного готельного бізнесу, що базується на таких засадах:

- метою є формування здатності ефективного міжкультурного спілкування в галузевому контексті;
- змістом виступають типові мовленнєві ситуації, пов'язані з професійною діяльністю;
- засобами реалізації слугують навчальні модулі, побудовані на комунікативному й міжкультурному підходах;
- очікуваним результатом є сформованість комплексної компетентності, здатної до трансформації під впливом професійних викликів.

Висновки. Формування іншомовної комунікативної компетентності є важливою складовою частиною вивчення іноземної мови професійного спрямування. Встановлено, що іншомовна комунікативна компетентність є складним багатоаспектним утворенням, яке

охоплює мовні, соціокультурні, прагматичні, стратегічні та емоційно-психологічні компоненти. Теоретичне та практичне володіння нею має важливе практичне значення в міжнародному готельному бізнесі, оскільки комунікація іноземною мовою визначає якість обслуговування, рівень задоволеності клієнтів і репутацію відповідного закладу розміщення. З'ясовано, що розвиток міжкультурної комунікативної компетентності належить до ключових компонентів підготовки майбутніх спеціалістів досліджуваної галузі. Здобувачі освіти повинні навчитися не лише розуміти іншу культуру, а й уміти вести діалог, уникати стереотипів, демонструвати толерантність.

Аналіз наукових праць із вибраної проблематики дозволив узагальнити підходи до визначення структури, функцій і принципів розвитку іншомовної комунікативної компетентності, адаптувати їх до професійної специфіки. Запропонована модель формування іншомовної комунікативної компетентності базується на засадах автентичності, міждисциплінарності, інтегрованості з професійною підготовкою та спрямованості на розвиток міжкультурного розуміння. Вона може бути використана у створенні нових і вдосконаленні чинних освітніх програм, для тематичного наповнення силабусів навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

Вважаємо, що подальші лінгводидактичні студії можуть бути спрямовані на розроблення методичних інструментів для реалізації результатів здійсненого дослідження, а також на емпіричну перевірку їх релевантності в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнагій Т.М., Данилюк В.О., Коваль Л.О. Роль штучного інтелекту в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням: виклики і перспективи. *Наукові інновації та передові технології*. Серія «Педагогіка». 2025. № 5(45). С. 1026–1038. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-1026-1038](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1026-1038).
2. Данилюк В.О. Комунікативна спрямованість вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа». *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Munich : Littera Verlag, 2020. С. 123–128.
3. Кожевнікова В.О., Шепель М.Є. Іноземна мова професійних комунікацій як елемент підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу. *Економіка та суспільство*. 2021. № 30. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-30-6>.
4. Покорна Л.М. Соціокультурний підхід до навчання англійської мови у вищому навчальному закладі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2019. Вип. 47. С. 185–189. <https://doi.org/10.31812/educdim.v47i0.2453>.
5. Рабійчук Л.С., Завідонова Н.І., Червінська Л.М. Соціокультурний підхід до викладання іноземних мов у вищій школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_14 (дата звернення: 24.07.2025).
6. Романчук С.М., Лозинська О.В. Соціокультурна домінанта викладання іноземних мов у вищій школі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Філологічні науки. 2018. Вип. 165. С. 548–552.

7. Alptekin C. Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*. 2002. Vol. 56(1). P. 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>.
8. Blue G.M., Harun M. Hospitality Language as a Professional Skill. *English for Specific Purposes*, 2003. Vol. 22(1). P. 73–91. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00031-X).
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
10. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 182 p.
11. Crozet C., Liddicoat A.J. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education* / ed. by J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat, C. Crozet. Melbourne: Language Australia, 1999. P. 113–125.
12. Dema O., Moeller A.J. Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 2012. № 181. P. 1–15.
13. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2001. 155 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>.
14. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
15. Gilmore A. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 2007. Vol. 40(2). P. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>.
17. Johnson K.E., Golombek P.R. Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development [1st ed.]. New York: Routledge, 2016. 200 p. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>.
18. Kramsch C. Language and Culture. Oxford University Press, 1998. 134 p.
19. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching, 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 272 p.
20. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching [3rd ed.]. Cambridge University Press, 2014. 410 p. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>.
21. Tomlinson B. (Ed.). Developing Materials for Language Teaching [2nd ed.]. London: Bloomsbury Publishing. 2013. 526 p.

REFERENCES:

1. Vainagii, T.M., Danyliuk, V.O., & Koval, L.O. (2025). Rol sztuchnoho intelektu v navchanni anhliskoi movy za profesiynym spriamuvanniam: vyklyky i perspektyvy [The role of artificial intelligence in English for specific purposes teaching: challenges and prospects]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii. Seriya "Pedagogika" – Scientific innovations and advanced technologies. Series "Pedagogy"*, 5(45), 1026–1038. [in Ukrainian]
2. Danyliuk, V.O. (2020). Komunikativna spriamovanist vyvchennia inozemnoi movy studentamy spetsialnosti "Hotelno-restoranna sprava" [Communicative orientation of foreign language learning by students of the specialty "Hotel and Restaurant Business"]. *Problems and Innovations in Science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Munich: Littera Verlag, 123–128. [in Ukrainian]
3. Kozhevnikova, V.O., & Shepel, M.Ye. (2021). Inozemna mova profesiinykh komunikatsii yak element pidhotovky fakhivtsiv hotelno-restorannoho biznesu [Foreign language of professional communication as an element of training the specialists of hotel and restaurant business]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, 30. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-30-6> [in Ukrainian]
4. Pokornaya, L.N. (2019). Sotsiokulturnyi pidkhid do navchannia anhliskoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Socio-cultural approach to learning English language at a higher educational institution]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary Education*, 47, 185–189. <https://doi.org/10.31812/educdim.v47i0.2453> [in Ukrainian]
5. Rabiychuk, L.S., Zavidonova, N.I., & Chervinska, L.M. (2015). Sotsiokulturnyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Socio-cultural approach to foreign language teaching in the higher school]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni nauky – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_14 [in Ukrainian]
6. Romanchuk, S.M., & Lozinska, O.V. (2018). Sotsiokulturna dominanta vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Socio-cultural dominant of foreign language teaching in the higher school]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukraiinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Filolohichni*

nauky – Research Bulletin of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Series: Philological Sciences, 165, 548–552. [in Ukrainian]

7. Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57> [in English]

8. Blue, G.M., & Harun, M. (2003). Hospitality Language as a Professional Skill. *English for Specific Purposes*, 22(1), 73–91. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00031-X) [in English]

9. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. [in English]

10. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. [in English]

11. Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (1999). The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education* / ed. by J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat, C. Crozet. Melbourne: Language Australia, 113–125. [in English]

12. Dema, O., & Moeller, A.J. (2012). Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 181, 1–15. [in English]

13. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>. [in English]

14. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [in English]

15. Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144> [in English]

16. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031> [in English]

17. Johnson, K.E., & Golombek, P.R. (2016). *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development* [1st ed.]. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315641447> [in English]

18. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [in English]

19. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*, 3rd ed. Oxford: Oxford University Press. [in English]

20. Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* [3rd ed.]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532> [in English]

21. Tomlinson, B. (Ed.) (2013). *Developing Materials for Language Teaching* [2nd ed.]. London: Bloomsbury Publishing. [in English]

Дата надходження статті: 28.07.2025

Дата прийняття статті: 25.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.27>

Сергій РАДУЛ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки,
Українська державна льотна академія
radul_sg@ukr.net

ORCID: 0000-0002-0899-3719

Світлана ТИМЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки,
Українська державна льотна академія
lana.t.2015@ukr.net

ORCID: 0000-0001-8627-1220

ІНШОМОВНІ ГНУЧКІ НАВИЧКИ МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В МІЖНАРОДНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. *Мета* статті полягає в обґрунтуванні актуальності опанування майбутніми науковцями авіаційної галузі іношомовними гнучкими навичками, які необхідні для міжнародної комунікації. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні філософського та конкретно-тематичного принципів із методами системності та науковості.

Наукова новизна полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури та результати емпіричного дослідження, розглянуто визначення терміна «гнучкі навички» та інтерпретацію терміна «іношомовні гнучкі навички». В умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору володіння іношомовними гнучкими навичками стає обов'язковим складником конкурентоспроможності дослідника на світовій науковій арені. Адже саме знання мов дозволяє налагодити ефективну міжнародну комунікацію, обмін досвідом і кращими практиками. Визначено важливість іношомовних гнучких навичок для майбутніх науковців авіаційної галузі як важливого чинника їх майбутньої наукової успішності, а саме важливість гнучких навичок для міжнародної комунікації. Виокремлено комунікативні гнучкі навички, які включають ключові вміння, необхідні майбутнім науковцям для міжнародної комунікації.

Висновки. Іношомовні гнучкі вміння допомагають майбутнім науковцям авіаційної галузі досягти успіху в міжнародній комунікації та є запорукою успішної міжкультурної взаємодії та плідної співпраці в міжнародному контексті. Класифіковано найактуальніші види іношомовних гнучких навичок, необхідні майбутнім науковцям авіаційної галузі для міжнародної комунікації, а саме для співпраці в міжнародних наукових проєктах, публікацій наукових статей у міжнародних журналах, обміну науковими даними та участі в міжнародних конференціях та семінарах.

Ключові слова: міжнародна наукова комунікація, англійська мова, гнучкі навички, авіація.

Serhii RADUL

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Professional and Aviation Language Training,
Ukrainian State Flight Academy
radul_sg@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0899-3719*

Svitlana TYMCHENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Professional and Aviation Language Training,
Ukrainian State Flight Academy
lana.t.2015@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8627-1220*

**FOREIGN-LANGUAGE SOFT SKILLS OF FUTURE AVIATION SPHERE'S
RESEARCHERS IN INTERNATIONAL COMMUNICATION**

Abstract. *The article purpose is to substantiate the relevance of mastering foreign language flexible soft skills necessary for international communication by future scientists in the aviation industry. The research methodology is based on combination of philosophical and specific-thematic principles with systematic and scientific methods. The scientific novelty is expressed in the following. Using the method of analysis of scientific resources and the results of empirical research, the definition of the term "flexible soft skills" and the interpretation of the term "foreign language flexible soft skills" are considered. In the context of globalization and Ukraine's integration into the European educational space, mastery of flexible soft foreign language skills is becoming a mandatory component of researcher's competitiveness in the global scientific arena. After all, it is knowledge of languages that allows for effective international communication, exchange of experience and best practices. The importance of foreign language soft skills for future scientists in the aviation industry has been identified as an important factor in their future scientific success. This refers to the importance of soft skills for international communication. Communicative soft skills are distinguished. They include key skills needed by future scientists for international communication.*

Conclusions. *Foreign language flexible soft skills help future aviation scientists succeed in international communication and are the key to successful intercultural interaction and fruitful cooperation in a multinational context. The most relevant types of foreign language soft skills necessary for future aviation scientists for international communication are classified. These skills are necessary for cooperation in international scientific projects, publication of scientific articles in international journals, exchange of scientific data, and participation in international conferences and seminars.*

Key words: *international scientific communication, English, soft skills, aviation.*

Постановка проблеми. Проблема між-народної наукової комунікації для майбутніх науковців є надзвичайно актуальною, особливо для України. Серед основних завдань – оперативність розповсюдження та публікації результатів діяльності майбутніх учених, збільшення їх присутності у світовому академічному просторі через усунення бар'єрів, обмін думками, знаннями, досвідом та багато іншого, що сприяє розвитку сучасної науки. Наукова комунікація – основний механізм функціонування і розвитку науки, один із важливих механізмів її зв'язків із суспільством та міжнародною спільнотою, основу якої становить професійне спілкування її учасників, яке базується на іншомовних гнучких навичках. Варто зазначити, що гнучкі навички є невід'ємною частиною сучасного ринку праці, а їх розвиток є важливим кроком для досягнення успіху

в будь-якій сфері діяльності, у тому числі науковій діяльності майбутніх науковців авіаційної сфери. Сучасні дослідження в багатьох галузях підкреслювали ключову роль розвинених гнучких навичок для досягнення успіху, зокрема: критично мислити, вміння швидко адаптуватися до змін, проявляти креативність, ефективно спілкуватися, включаючи активне слухання та письмове спілкування, вміння спілкуватися англійською мовою та працювати в команді тощо. Проте цілеспрямоване формування гнучких навичок часто залишається поза фокусом традиційних освітніх програм і саме тому постає нагальна потреба у впровадженні інноваційних підходів до навчання задля формування іншомовних гнучких навичок майбутніх науковців авіаційної сфери.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Натепер питання формування гнучких нави-

чок є предметом наукових пошуків багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Питанням розвитку гнучких навичок як важливого складника конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій займаються Н. Длугунович, Л. Іванова, К. Коваль, Ц. Скаффіді, О. Глазунова, Т. Волошина, В. Корольчук розглядають гнучкі навички як один з елементів професійної компетентності сучасних фахівців. Запропонована ними структура «soft skills» ІТ-фахівців включає такі групи навичок: 1) навички комунікації; 2) навички особистої ефективності; 3) управлінські навички; 4) стратегічні навички; 5) навички ефективного управління інформацією [1]. Особливостям та чинникам розвитку гнучких навичок в умовах становлення інформаційного суспільства присвячені праці О. Кульбабської та О. Семеног [5]. Усе більше науковців, а саме: М. Армстронг, Л. Балабанова, А. Барон, М. Василькова, К. Вейнбергер, С. Вілсон, Ч. Вудраф, Б. Данилишин, Р. Джеймс, Г. Дугінець, Д. Ільницький, Ю. Кателі, М. Морозова, С. Шестакова зосереджують свою увагу на особливостях розвитку гнучких навичок майбутніх фахівців різних галузей.

Формуванню гнучких навичок у здобувачів вищої освіти під час використання платформ дистанційного навчання у викладанні іноземних мов присвячені наукові праці А. Щеглової, Ж. Діденко. Науковиця О. Осова зосередила увагу на гнучких навичках спілкування здобувачів вищої освіти в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування, з'ясувавши, що основні труднощі в процесі формування гнучких навичок спілкування виникають під час засвоєння та використання термінологічної лексики, адаптації до професійних ситуацій, здійснення кроскультурної комунікації [4]. А. Житницька, О. Корнюш, І. Мірошник, І. Паславська присвятили свої праці формуванню гнучких навичок під час викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Незважаючи на доробки окремих науковців у цій царині, аналізу іншомовних гнучких навичок майбутніх науковців авіаційної галузі, необхідних для міжнародної комунікації, не приділялась увага.

Мета статті – обґрунтувати актуальність опанування майбутніми науковцями авіаційної

галузі іншомовних гнучких навичок, необхідних для міжнародної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Натепер немає чіткого визначення терміна «гнучкі навички» у науковій літературі. Під гнучкими (м'якими) навичками (англ. «soft skills») розуміють комплекс надпрофесійних, неспеціалізованих навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, є наскрізними і не пов'язані з конкретною сферою [6]. Деякі науковці визначають гнучкі навички як комплекс взаємопов'язаних якостей особистості, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, командну роботу та досягнення професійних цілей завдяки критичному, креативному мисленню й емоційному інтелекту [6]. На думку дослідниці О. Делії, гнучкі навички – це соціальні навички особистості, які можна класифікувати на міжособистісні як взаємодію лідерських якостей, організаційні навички та вміння спілкування, до яких відносяться комунікативні та управлінські, а саме: здатність ведення дискусій, прийняття рішень, уміння встановити міжособистісні відносини і створити ефективні команди з урахуванням культурних відмінностей, можливість подолання конфліктних ситуацій, навички переконання, проведення переговорів, ораторське мистецтво та презентаційні навички [2].

Досить велика кількість моделей «гнучкі навички» є в зарубіжних публікаціях. Їх складниками, на думку американського експерта ринку праці Ю. Кателі, є професійне спілкування, робота в команді, навчання протягом життя, навички підприємництва, лідерство [8]. Дослідник А. Берглунд зауважує, що для отримання ефективних результатів діяльності потрібні такі гнучкі навички, як: здатність до критичної рефлексії прийнятих рішень; навички управління людськими ресурсами та самоорганізації; розуміння професійної та етичної відповідальності за прийняття рішень; здатність брати на себе лідерські позиції в міждисциплінарній та мультикультурній команді; володіння прийомами аргументації й професійної комунікації; вміння працювати в багатопрофільній команді розуміння важливості навчання протягом життя [7].

У розрізі нашого дослідження ми розглядаємо іншомовні гнучкі навички майбутніх

науковців авіаційної галузі як важливий чинник їх наукової успішності, а саме важливість гнучких навичок для міжнародної комунікації. Аналіз наукових публікацій [1; 3; 4 та ін.] дозволив класифікувати гнучкі навички за трьома групами: особистісні, професійні та комунікативні. Нас цікавлять саме комунікативні, адже вони включають ключові вміння, необхідні майбутнім науковцям авіаційної сфери для міжнародної комунікації. В умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору володіння іноземними мовами, зокрема англійською, стає обов'язковим складником конкурентоспроможності дослідника на світовій науковій арені, адже саме знання мов дозволяє налагодити ефективну міжнародну комунікацію, обмін досвідом і кращими практиками. Тож освітній компонент «Основи міжнародної наукової комунікації (англійською мовою)» має вагомий потенціал для формування гнучких, зокрема комунікативних, навичок майбутніх науковців авіаційної галузі. Іншомовні комунікативні навички є запорукою успішної міжкультурної взаємодії та плідної співпраці в міжнародному контексті. Разом із тим, з огляду на стрімкий технологічний розвиток і цифровізацію освіти, викладання предмету «Основи міжнародної наукової комунікації (англійською мовою)» передбачає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, зосередимось на іншомовних гнучких навичках, які є необхідними для міжнародної комунікації майбутнім науковцям авіаційної галузі, а саме на навичках, які нині є актуальними.

Оскільки міжнародна наукова комунікація передбачає співпрацю в спільних наукових проєктах, де вчені з різних країн, об'єднуючи зусилля, розв'язують наукові проблеми та досягають значних результатів, то майбутнім науковцям авіаційної галузі необхідно володіти такими видами іншомовних гнучких навичок, як: здатність до іншомовного спілкування в науковій сфері та ситуаціях повсякденного спілкування; володіння технікою спілкування англійською мовою; можливість обговорювати теми в межах наукової сфери спілкування; здатність поважати мультикультурність; вміння досягати порозуміння з комунікантами; спроможність демонструвати

високий рівень мовних та мовленнєвих знань, умінь і навичок з англійської мови в дослідницькій діяльності (не нижче рівня B2 за шкалою CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти).

Один з основних способів обміну знаннями між науковцями різних країн – публікація наукових статей у міжнародних журналах. Тож для імплементації цього завдання молодим науковцям необхідно володіти певним спектром іншомовних гнучких умінь, а саме: здатність до пошуку, аналізу, оброблення та систематизації наукової інформації з різних англомовних джерел; спроможність генерувати нові ідеї та викладати їх англійською мовою, використовуючи навички академічного письма; вміння аналізувати, критично оцінювати, порівнювати наукові факти, явища та досвід дослідників різних країн світу; здатність здійснювати аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів наукового дослідження. Поряд із цим акцентуємо увагу на одному з таких видів умінь, як здатність проявляти гнучкість, а саме: здатність до навчання, оволодіння сучасними знаннями та відкритість новому. Мається на увазі обмін науковими даними, тією ж публікацією чи іншими ресурсами, що може включати доступ до баз даних, обладнання, необхідних для проведення міжнародних наукових досліджень. Наукометрія та бібліометрія, електронні ресурси в освітньому та науковому міжнародному просторі, авторське право, сучасні тенденції в русі за відкритий доступ – усі ці питання вимагають таких сформованих гнучких іншомовних умінь майбутніх науковців авіаційної галузі, як здатність до пошуку, аналізу, оброблення та систематизації наукової інформації з різних джерел, а саме: сучасних комп'ютерних засобів, хмарних технологій та баз даних.

Одним зі складників міжнародної наукової комунікації є участь у міжнародних конференціях та семінарах. Саме такі заходи дозволяють майбутнім науковцям особисто обговорювати результати своїх досліджень і встановлювати контакти з колегами з інших країн. Відповідно, для досягнення цієї мети необхідно володіти цілим спектром гнучких іншомовних умінь. До таких умінь ми відносимо здатність: здійснювати іншомовну вза-

ємодію з учасниками конференцій та семінарів; оволодівати іншомовними мовленнєвими вміннями, що забезпечують ефективний перебіг англомовного комунікативного процесу; висловлюватися, виступати з доповідями та повідомленнями; розуміти на слух англійську мову в монологічній та діалогічній формах відповідно до тематики конференцій та семінарів для активної участі в них; бути впливовим та переконливим під час дискусій і виступів; використовувати інформацію з різних англомовних джерел для подальшого використання на презентаціях, конференціях, дискусіях; аргументувати свою думку і визначати закономірності й тенденції розвитку науки в різних країнах світу; досягати порозуміння з комунікантами, використовуючи мовні та мовленнєві знання, уміння й навички з англійської мови.

Відомо, що міжнародна наукова комунікація передбачає популяризацію науки серед широкої громадськості. Залучення молодих фахівців до наукової діяльності сприяє підвищенню наукової грамотності та підтримці науки в суспільстві та в усьому світі. Своєю чергою майбутнім науковцям мають бути притаманні такі гнучкі іншомовні вміння, як здатність володіти певними нормами спілкування англійською мовою, стандартами та стереотипами мовленнєвої поведінки.

Межі нашого дослідження не дозволяють охопити весь спектр іншомовних гнучких умінь майбутніх науковців авіаційної галузі,

тож ми зосередили увагу на тих уміннях, які є найактуальнішими для міжнародної комунікації. З метою ефективного формування іншомовних гнучких умінь у процесі вивчення дисципліни «Основи міжнародної наукової комунікації (англійською мовою)» майбутнім ученим необхідно пропонувати спеціально розроблені комплекси комунікативно спрямованих вправ, які сприятимуть суттєвому підвищенню показників рівня сформованості гнучких умінь науковців.

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства бракує молодих учених з добре розвинутими гнучкими навичками. Проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовні гнучкі вміння допомагають майбутнім науковцям авіаційної галузі досягти успіху в міжнародній комунікації. Доходимо висновку, що підготовка майбутніх науковців має здійснюватися з урахуванням відповідних іншомовних гнучких умінь, окреслених у нашому дослідженні, та має базуватися на спеціально розроблених комплексах завдань, які дозволять майбутнім науковцям авіаційної галузі якнайповніше розкрити іншомовні гнучкі навички, необхідні для міжнародної комунікації.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в комплексному розробленні завдань для формування іншомовних гнучких навичок у майбутніх учених з метою забезпечення їх подальшої успішної наукової діяльності, пов'язаної з міжнародною комунікацією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глазунова О., Волошина Т., Корольчук В. Розвиток «Soft skills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»*, 2019. С. 93–106. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/256/pdf> (дата звернення: 30.06.2025).
2. Делія О. Особистість керівника як чинник ефективного управління. *Економічний аналіз*, 2012. Т. 11(2). С. 187–189. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2012_11\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2012_11(2)_38) (дата звернення: 01.06.2025).
3. Мірошник І. Класифікація «Soft Skills» в іншомовній професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Т. 177. № 21. С. 108–115. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/97/96> (дата звернення: 01.06.2025).
4. Осова О. Формування гнучких навичок спілкування здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2024. С. 126–132. URL: <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-16> (дата звернення: 01.06.2025).
5. Семенов О., Кульбабська О. Формування м'яких навичок студентів-філологів у міжрегіональному проєкті з інфомедійної грамотності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4 (108). С. 231. URL: <https://www.repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/12012> (дата звернення: 01.06.2025).

6. Смагіна Т.М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону* : збір. матер. конф. Житомир, 2017. С. 21. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/article/view/11104/10462> (дата звернення: 01.06.2025).

7. Berglund A., Heintz F. Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers. *LTHs 8: Pedagogiska Inspirations konferens*, 17 December, Linköping University, Sweden, 2014. URL: https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2014/11_Berglund_Heintz.pdf (дата звернення: 01.06.2025).

8. Catelly Y. M. Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. *Synergy*, 2010. № 6 (1). P. 41–56. URL: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholdersawareness-ofthe-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf> (дата звернення: 01.06.2025).

REFERENCES:

1. Glazunova, O., Voloshyna, T., & Korolchuk, V. (2019). Rozvytok "Soft skill" u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: metody, zasoby, indykatory otsiniuvannia [Development of "Soft skills" in future information technology specialists: methods and evaluation indicators]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "Vidkryte osvittie E-seredovyshe suchasnoho universytetu"*, 93–106. Retrieved from: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/256/pdf> (application date: 30.06.2025). [in Ukrainian]

2. Delia, O. (2012). Osobystist kerivnyka yak chynnyk efektyvnoho upravlinnia [The leader personality as a factor in effective management]. *Ekonomichnyi analiz*, 11(2), 187–189. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2012_11\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2012_11(2)_38). (application date: 01.06.2025). [in Ukrainian]

3. Miroshnyk, I. (2023). Klasyfikatsiia "Soft Skills" v inshomovnii profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Classification of "Soft Skills" in Foreign Language Professional Training of Future Primary School Teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka, Seriya: Pedahohichni nauky*, 177(21), 108–115. Retrieved from: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/97/96> (application date: 01.06.2025). [in Ukrainian]

4. Osova, O. (2024). Formuvannia hnuchkykh navychok spilkuvannia zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi navchannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Formation of flexible communication skills of higher education students in the process of learning a professional foreign language]. *Visnyk KhNU imeni V.N. Karazina. Seriya: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*, 126–132. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-16> (application date: 01.06.2025). [in Ukrainian]

5. Semenoh, O., & Kulbabska, O. (2021). Formuvannia miakykh navychok studentiv-filolohiv u mizhrehionalnomu proekti z infomediinoi hramotnosti [Formation of soft skills of philology students in an interregional project on infomedia literacy]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4(108), 231. Retrieved from: www.repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/12012 (application date: 01.06.2025). [in Ukrainian]

6. Smahina, T.M. (2017). Zmishchennia aktsentiv z hard skills na soft skills v pidvyshchenni profesiinoi kompetentnosti pedahohiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Shifting the emphasis from hard skills to soft skills in improving the professional competence of teachers in the postgraduate education system]. *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahohiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity rehionu: zbir. mater. konf. Zhytomyr*, 21. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/article/view/11104/10462> (application date: 01.06.2025). [in Ukrainian]

7. Berglund, A., & Heintz, F. (2014). Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers / LTHs 8: Pedagogiska Inspirations konferens, 17 December, Linköping University, Sweden. Retrieved from: https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2014/11_Berglund_Heintz.pdf (application date: 01.06.2025). [in English]

8. Catelly, Y. M. (2010). Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. *Synergy*, 6(1), 41–56. Retrieved from: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholdersawareness-ofthe-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf> (application date: 01.06.2025). [in English]

Дата надходження статті: 10.07.2025

Дата прийняття статті: 06.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 37.013.3:57.02

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.28>**Сергій СКРИПНИК**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри екології та біологічної освіти,
Хмельницький національний університет
skrypnyks2@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9296-9745

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ МОДЕЛЮВАННЯ У ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (ЗАГАЛЬНА БІОЛОГІЯ, ГЕНЕТИКА, ЦИТОЛОГІЯ, ГІСТОЛОГІЯ, ЕМБРІОЛОГІЯ, БІОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ)

Анотація. Метою статті є дослідження особливостей впровадження методу моделювання у викладання біологічних дисциплін (загальної біології, генетики, цитології, гістології, ембріології, біології індивідуального розвитку), а також окреслення прикладів його практичного застосування та визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього методу в освітньому процесі. **Методологія дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовано методи теоретичного аналізу наукової літератури в галузі біологічної освіти, порівняльний аналіз різних видів моделей та їх застосування в освітньому середовищі, узагальнення педагогічного досвіду вчителів і викладачів біологічних дисциплін, а також систематизація прикладів впровадження моделювання в шкільну та вищу біологічну освіту. Особливу увагу приділено аналізу зарубіжних та вітчизняних джерел, які висвітлюють потенціал моделювання як дидактичного інструмента. **Наукова новизна.** У статті комплексно розглянуто специфіку впровадження моделювання в різних біологічних дисциплінах, запропоновано чіткі приклади моделей, адаптованих до змісту кожного предмета. У роботі вперше систематизовано педагогічні умови, що визначають ефективність застосування моделювання залежно від особливостей предмета та рівня підготовки здобувачів освіти. Обґрунтовано інтеграцію матеріальних і віртуальних моделей як чинник підвищення якості біологічної освіти. **Висновки.** Метод моделювання є потужним інструментом у викладанні біологічних дисциплін, адже дозволяє візуалізувати складні процеси, полегшити сприйняття абстрактних понять, розвивати критичне та просторове мислення здобувачів освіти. Найбільш ефективним виявляється поєднання матеріальних і цифрових моделей, залучення здобувачів освіти до створення власних моделей та інтеграція моделювання з іншими методами активного навчання. Подальші дослідження варто зосередити на розробленні інтерактивних ресурсів та вивченні впливу моделювання на формування ключових компетентностей у галузі біології.

Ключові слова: моделювання, біологічна освіта, дидактичні методи, візуалізація, інтерактивні технології, компетентнісний підхід.

Sergii SKRYPNYK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Ecology and Biological Education,
Khmelnytskyi National University
skrypnyks2@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9296-9745

FEATURES OF IMPLEMENTING THE MODELLING METHOD IN TEACHING BIOLOGICAL DISCIPLINES (GENERAL BIOLOGY, GENETICS, CYTOLOGY, HISTOLOGY, EMBRYOLOGY, BIOLOGY OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT)

Abstract. Purpose. The purpose of the article is to explore the peculiarities of implementing the modelling method in teaching biological disciplines (general biology, genetics, cytology, histology, embryology, biology of individual development), as well as to outline examples of its practical application and to define the pedagogical conditions ensuring the effectiveness of this method in the educational process. **Research methodology.** To achieve the stated goal, methods

© С. Скрипник, 2025

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

of theoretical analysis of scientific literature in the field of biological education were used, alongside a comparative analysis of various types of models and their application in the educational environment, generalisation of pedagogical experience of teachers and lecturers of biological disciplines, and systematisation of examples of modelling implementation in secondary and higher biological education. Particular attention was paid to the analysis of foreign and domestic sources that highlight the potential of modelling as a didactic tool. **Scientific Novelty.** The article provides a comprehensive examination of the specifics of implementing modelling in different biological disciplines, offering clear examples of models adapted to the content of each subject. For the first time, pedagogical conditions determining the effectiveness of modelling depending on the subject's specifics and students' preparedness levels are systematised. The integration of physical and virtual models is substantiated as a factor in improving the quality of biological education. **Conclusions.** The modelling method is a powerful tool in teaching biological disciplines, as it makes it possible to visualise complex processes, facilitate the comprehension of abstract concepts, and develop critical and spatial thinking among learners. The most effective approaches include combining physical and digital models, engaging students in creating their own models, and integrating modelling with other active learning methods. Future research should focus on developing interactive resources and studying the impact of modelling on the formation of key competencies in biology.

Key words: modelling, biological education, didactic methods, visualisation, interactive technologies, competency-based approach.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти висуває перед викладачем біології завдання не лише передавати знання, а й формувати у здобувачів освіти вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки та бачити взаємозв'язки між явищами. Це особливо актуально в біологічних дисциплінах, де об'єкти вивчення часто мають складну будову, функціональну організацію та динаміку. Метод моделювання виявляється ефективним інструментом для розв'язання цих завдань, адже дозволяє створювати спрощені образи складних біологічних систем, процесів або структур. Його впровадження є не лише науковою, а й практичною необхідністю для підвищення якості навчання, розвитку просторового мислення, формування наукової картини світу та підготовки майбутніх фахівців до роботи в біології, медицині, аграрній чи екологічній сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування методу моделювання в біологічній освіті активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У вітчизняній педагогіці значний внесок у розроблення теоретичних засад моделювання зробила О.М. Пехота [4], яка у своїй праці розглядає моделювання як складову частину сучасних дидактичних технологій і підкреслює його значення для систематизації знань та формування цілісного наукового світогляду здобувачів освіти.

В.І. Загвоздкін [1] наголошує на тому, що моделювання в курсі біології не лише підвищує наочність навчання, а й формує в здобувачів освіти вміння абстрагуватися та узагальнювати біологічні явища, що особливо актуально

під час вивчення мікроскопічних структур чи складних біологічних процесів. Своєю чергою Л.В. Столяренко [5] вказує на моделювання як засіб розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти, підкреслюючи, що створення власних моделей стимулює творче мислення та допомагає засвоювати складний матеріал більш глибоко.

У роботах Т.В. Крамарової [2] та О.П. Лещенка [3] розглядається моделювання як засіб розвитку просторового мислення, що особливо важливо у викладанні таких дисциплін, як цитологія, гістологія та ембріологія, де необхідно уявляти об'ємні структури та просторові процеси.

Зарубіжні дослідники також приділяють значну увагу проблемі моделювання в освіті. Зокрема, Дж. К. Гілберт [6] стверджує, що моделі є основним інструментом наукової діяльності та засадами вивчення природничих дисциплін через дослідження. Науковець підкреслює їх роль у поясненні явищ, недоступних безпосередньому спостереженню.

Д.Ф. Трегаст, Г. Чітлборо та Т.Л. Маміяла [10] наголошують на тому, що моделювання не лише допомагає здобувачам освіти уявляти абстрактні біологічні об'єкти та процеси, а й розвиває вміння будувати власні наукові пояснення. Ставлення вчителів до використання моделей у навчанні природничих наук дослідили Р. Джасті та Дж. Гілберт [9] і дійшли висновку, що успішність моделювання значною мірою залежить від підготовки педагогів та їх умінь інтегрувати цей метод в освітній процес. Д. Хестенс [8] розробив методологію моделювання для викладання природничих дисциплін, підкреслюючи, що

моделювання має стати не лише дидактичним прийомом, а і способом наукового мислення, що необхідно формувати в здобувачів освіти.

Особливу увагу привертають роботи Дж. Гоберта і Б.К. Баклі [7], які аналізують концепцію модельно-орієнтованого навчання та його вплив на розвиток критичного мислення й розуміння складних наукових концепцій. Вони вважають, що моделі є своєрідним «містком» між абстрактною науковою теорією та розумінням здобувачів освіти.

Попри значний обсяг наукових напрацювань, залишається не досить висвітленою проблема інтегрованого впровадження моделювання в різні біологічні дисципліни та врахування специфіки кожної з них під час розроблення навчальних моделей. Саме це й зумовлює актуальність подальшого дослідження в цьому напрямку.

Мета статті – проаналізувати особливості впровадження методу моделювання у викладання різних біологічних дисциплін (загальної біології, генетики, цитології, гістології, ембріології, біології індивідуального розвитку), а також окреслити приклади його практичного застосування та педагогічні умови, що забезпечують його ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність методу моделювання під час викладання біологічних дисциплін полягає у створенні та використанні спрощених, умовних або штучних образів біологічних об'єктів, процесів чи явищ з метою глибшого розуміння їх будови, функцій, взаємозв'язків і динаміки.

Метод моделювання дає змогу: візуалізувати невидимі або абстрактні біологічні структури (наприклад, будову клітини, молекулярні механізми спадковості); спростити складні процеси (наприклад, ембріональний розвиток, колообіги речовин у природі); виявляти та пояснювати закономірності й взаємозв'язки в біологічних системах; розвивати критичне, логічне й просторове мислення у здобувачів освіти; створювати умови для активного навчання через власне конструювання моделей, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів.

У біологічних дисциплінах моделювання є надзвичайно важливим, адже значна частина об'єктів і процесів або недоступна безпосередньому спостереженню (наприклад, моле-

кулярні рівні організації життя), або надто складна для одночасного охоплення й осмислення без використання спрощених образів.

Таким чином, метод моделювання виступає ключовим інструментом для формування цілісної наукової картини світу та розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти в процесі вивчення біології.

Використання методу моделювання у викладанні біологічних дисциплін (загальної біології, генетики, цитології, гістології, ембріології, біології індивідуального розвитку) вимагає дотримання певних педагогічних умов, що забезпечують його ефективність. До таких умов належать: опора на принцип наочності та доступності (моделі мають бути простими для сприйняття, відповідати віковим та інтелектуальним особливостям здобувачів освіти. Наприклад, у загальній біології – це прості моделі екосистем; у цитології – спрощені моделі органел клітини); поєднання матеріальних (просторових) і віртуальних моделей (важливо комбінувати реальні (макети, муляжі, схеми) та цифрові (3D-анімації, віртуальні лабораторії) моделі. Наприклад, під час вивчення ембріології спершу варто показати макет стадій розвитку зародка, а потім – анімацію морфогенезу); поступове ускладнення моделей (моделі слід вводити від простих до складних, формуючи в здобувачів освіти цілісну картину явищ чи процесів, наприклад, у генетиці: спершу – моделі однофакторного схрещування, потім – багатофакторні схеми спадковості); залучення здобувачів освіти до створення власних моделей (самостійне конструювання моделей стимулює творче та дослідницьке мислення, дозволяє краще засвоїти навчальний матеріал. У гістології здобувачі освіти можуть власноруч створювати моделі різних типів тканин із паперу чи пластиліну); інтеграція моделювання з іншими методами навчання (моделювання доцільно поєднувати з методом проблемного навчання, дослідницькими проектами, експериментами. Наприклад, у біології індивідуального розвитку – здобувачі освіти моделюють вплив зовнішніх факторів на онтогенез у вигляді проекту); організація рефлексії та обговорення результатів моделювання (важливо обговорювати моделі, аналізувати їх точність, відповідність біологічним реаліям, формувати критичне мислення).

Після моделювання родоходу в генетиці здобувачі освіти мають обґрунтувати свій висновок про тип успадкування); адаптація моделювання до конкретної біологічної дисципліни (у кожній дисципліні моделі мають урахувати специфіку об'єктів і процесів: загальна біологія – моделі екосистем, біогеохімічних циклів; генетика – родовідні схеми, решітка Пеннета; цитологія – 3D-моделі клітинних органел; гістологія – макети тканин, мікропрепарати; ембріологія – моделі стадій розвитку зародка; біологія індивідуального розвитку – моделі органогенезу, регенерації); урахування технічних і матеріальних можливостей закладу освіти (обладнання кабінету, наявність мультимедійних засобів, програмного забезпечення значно впливають на якість реалізації методу. Якщо немає комп'ютерної техніки, можна використовувати прості паперові чи пластикові моделі); стимулювання інтересу та мотивації здобувачів освіти (використання моделювання має бути емоційно захопливим, створювати ситуації відкриття нового знання. Наприклад, у цитології створення «живої» моделі транспорту через мембрану стає справжньою грою й експериментом).

Таким чином, дотримання педагогічних умов під час упровадження методу моделювання у викладанні біологічних дисциплін забезпечує не лише ефективне засвоєння знань, а й формує дослідницькі навички, розвиває критичне та просторове мислення здобувачів освіти.

Метод моделювання передбачає створення аналогів реальних об'єктів чи процесів – від спрощених схем до складних комп'ютерних симуляцій. Особливості його застосування відрізняються залежно від конкретної біологічної дисципліни. Розглянемо це детальніше.

Загальна біологія. У загальній біології метод моделювання слугує потужним засобом ілюстрації складних біосистемних взаємозв'язків. Наприклад: моделі екосистем – учитель створює настільну або комп'ютерну модель лісової чи водної екосистеми, де показує взаємозв'язки між організмами (хижак – жертва, паразит – хазяїн, конкуренція) та колообіг речовин; моделі ланцюгів живлення – моделюються трофічні рівні, де здобувачі освіти розподіляють організмів на продуцентів, консументів і редуцентів; моделі біогео-

хімічних циклів – використання кольорових стрілок і блоків для демонстрації колообігу води, вуглецю, азоту.

Такі моделі допомагають здобувачам освіти зрозуміти цілісність і динамічність біосфери.

Генетика. Генетика належить до дисциплін із високим рівнем абстракції. Тут моделювання стає незамінним, зокрема: родовідні схеми – створення схем успадкування ознак у сім'ях. Здобувачі освіти тренуються визначати тип спадкування (аутосомно-домінантне, аутосомно-рецесивне тощо); генетична решітка Пеннета – моделювання схрещувань організмів із різними генотипами. Здобувачі освіти заповнюють клітини таблиці й прогнозують розщеплення ознак; моделі хромосомних мутацій – виготовлення паперових чи комп'ютерних моделей, які показують делеції, інверсії, дуплікації чи транслокації в хромосомах; віртуальні лабораторії – програми типу «Dragon Genetics», де здобувачі освіти «схрещують» віртуальних тварин і аналізують результати.

Такі моделі значно полегшують розуміння молекулярної основи спадковості та механізмів генетичної мінливості.

Цитологія. Цитологія вивчає будову і функції клітини, що часто вимагає тривимірного уявлення: 3D-моделі клітини – виготовлення макетів із пластиліну або використання програм на кшталт CellCraft чи BioDigital Human; моделювання мембранного транспорту – створення рухомих моделей, які показують механізми дифузії, осмосу, активного транспорту; моделі органел – здобувачі освіти виготовляють моделі мітохондрій, апарату Гольджі, ендоплазматичної сітки тощо, що дозволяє детальніше зрозуміти їх будову та функції. Наприклад, виготовлена модель рибосоми з пластику і дроту дозволяє показати місця приєднання м-РНК і т-РНК під час синтезу білка.

Гістологія. У гістології моделювання застосовується для вивчення будови тканин, де особливо важлива візуалізація дрібних структур: об'ємні моделі тканин – макети епітелію, м'язової чи нервової тканини. Наприклад, модель війчастого епітелію з позначенням базальної мембрани та війок; віртуальні мікроскопи – програми, які дозволяють збільшувати гістологічні препарати та вивчати деталі тканин; схеми гістологічних структур – створення

схем, де кольорами виділяють різні клітини або шари тканин.

У результаті здобувачі освіти легше розрізняють гістологічні типи тканин та їх особливості завдяки моделюванню.

Ембріологія. В ембріології моделювання є критично важливим через складність динамічних процесів розвитку: моделі стадій ембріонального розвитку – виготовлення макетів гастрুলи, бластули, нейрули тощо. Наприклад, модель бластули у вигляді кулі з порожниною бластоцелю; схеми морфогенезу – послідовні малюнки, які показують розвиток органів або систем; анімації розвитку зародка – демонстрація динаміки процесів поділу клітин, гастрულляції, органогенезу; віртуальні ембріологічні лабораторії – цифрові симуляції розвитку ембріонів різних тварин. Завдяки такому моделюванню здобувачі освіти краще розуміють послідовність і взаємозв'язок ембріональних подій.

Біологія індивідуального розвитку охоплює вивчення онтогенезу, росту й регенерації організму: моделі органогенезу – здобувачі освіти створюють моделі розвитку органів людини, наприклад, серця або мозку; схеми гормональної регуляції – моделювання складних ланцюгів між ендокринними залозами й органами-мішенями; моделі процесів регенерації – демонстрація відновлення тканин у планарій чи саламандр; інтерактивні програми – симуляції росту організмів залежно від впливу факторів середовища (температури, світла, гормонів). Моделювання допомагає здобувачам освіти пов'язати морфологічні зміни з фізіологічними процесами та умовами навколишнього середовища.

Пропонуємо методичні рекомендації щодо впровадження методу моделювання у викладання біологічних дисциплін: дотримуйтеся принципу наочності та доступності (вибирайте моделі, зрозумілі здобувачам освіти конкретного віку й рівня підготовки, уникайте надто складних моделей на початкових етапах навчання); поєднуйте різні види моделювання (використовуйте матеріальні моделі (макети, муляжі, плакати) та цифрові (3D-анімації, інтерактивні програми)). Приклади: у гістології: спершу показати макет тканини, потім – збільшення зрізу на віртуальному мікроскопі. В ембріології: макети стадій розвитку зародка

+ відеоанімація гаструлляції); використовуйте моделювання як засіб активного навчання (залучайте здобувачів освіти до створення власних моделей, адже це активізує мислення та сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу. Приклади: створення моделі ланцюга живлення в екосистемі (загальна біологія); виготовлення моделі будови хромосоми з підручних матеріалів (генетика); поєднуйте моделювання з іншими методами навчання (використовуйте моделі в контексті проблемного навчання, дослідницьких завдань, експериментів. Приклади: поставити проблему: «Яким чином дефекти будови мембрани можуть впливати на функції клітини?» (цитологія). Здобувачі освіти моделюють мембрану з підручних матеріалів, пояснюючи наслідки пошкоджень. В ембріології слід запропонувати здобувачам освіти змоделювати розвиток органа й обґрунтувати, які фактори впливають на цей процес); дозуйте кількість і складність моделей (не перевантажуйте заняття великою кількістю моделей. Краще кілька ретельно підібраних прикладів, які чітко ілюструють основну ідею. Рекомендовано: 2–4 моделі на лекції чи практичному занятті в закладі вищої освіти); пояснюйте зміст моделі та її межі (пояснюйте здобувачам освіти, що модель – це спрощене відображення реальності, яке має обмеження. Обговорюйте, які елементи реального об'єкта чи процесу в моделі опущені або спрощені); організовуйте рефлексію та аналіз моделей (обов'язково аналізуйте моделі разом зі здобувачами освіти. Запитуйте: що відображає модель? Які процеси чи структури залишилися поза моделлю? Як модель допомогла зрозуміти матеріал?); враховуйте специфіку кожної біологічної дисципліни (у загальній біології моделюйте: екосистеми та біогеохімічні цикли (настільні або мультимедійні моделі); ланцюги живлення (малюнки, аплікації); популяційні процеси (моделі із використанням графіків); у генетиці використовуйте: решітку Пеннета для моделювання схрещувань; родовідні схеми для аналізу спадкових ознак; моделі хромосом для вивчення мутацій; у цитології: виготовлення об'ємних моделей клітини; віртуальні моделі мембранного транспорту; моделювання органел клітини (наприклад, мітохондрії, апарату Гольджі); у гістології використовуйте: макети тканин (епітеліальна, м'язова, нервова); циф-

рові мікроскопи для перегляду мікропрепаратів; схеми, які показують шарувату будову тканин; в ембріології застосовуйте: моделі стадій ембріонального розвитку; анімації, що показують розвиток органів; створення послідовних схем морфогенезу; у біології індивідуального розвитку моделюйте: розвиток органів і систем організму, регенераційні процеси в різних тварин, вплив факторів середовища на онтогенез); підбирайте засоби моделювання з урахуванням технічних можливостей (якщо є мультимедійне обладнання – використовуйте цифрові моделі, віртуальні лабораторії. Якщо немає технічної бази – настільні макети, схеми, малюнки); використовуйте моделювання для розвитку компетентностей (моделі сприяють: розвитку критичного мислення, формуванню вміння працювати з інформацією, розвитку дослідницьких умінь, навчанню аргументовано пояснювати біологічні явища).

Таким чином, метод моделювання є універсальним інструментом для біологічної освіти. Його успішне впровадження залежить від ретельної підготовки викладача, грамотного

підбору моделей та активної взаємодії зі здобувачами освіти.

Висновки. Метод моделювання має значний потенціал у викладанні біологічних дисциплін. Він перетворює навчання на активний і дослідницький процес, сприяє розвитку просторового, абстрактного та системного мислення. Найбільш ефективним виявляється поєднання матеріальних та цифрових моделей, залучення здобувачів освіти до створення власних моделей і використання моделювання як методу дослідження.

Подальші розвідки в цьому напрямі варто спрямувати на: створення інтерактивних цифрових ресурсів для моделювання біологічних процесів; дослідження впливу моделювання на формування ключових компетентностей; розроблення методичних рекомендацій для різних освітніх рівнів щодо інтегрованого застосування моделювання в біологічній освіті.

Таким чином, метод моделювання є дієвим інструментом формування сучасної біологічної грамотності, без якої неможлива підготовка конкурентоспроможного фахівця в галузі біології, медицини чи суміжних наук.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загвоздкін В.І. Метод моделювання у шкільному курсі біології. *Біологія і хімія в школі*. 2012. № 5. С. 14–19.
2. Крамарова Т.В. Використання методів моделювання у навчанні біології. *Біологія і хімія в сучасній школі*. 2016. № 11. С. 2–7.
3. Лещенко О.П. Роль моделей у формуванні просторового мислення учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2017. № 4. С. 10–15.
4. Пехота О.М. Сучасні дидактичні технології: теорія та практика навчання. Київ : А.С.К., 2011. 256 с.
5. Столярченко Л.В. Моделювання як засіб розвитку пізнавальної активності учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. № 2. С. 58–62.
6. Gilbert J. K. Models and modelling in science education: a critical review of research. *Studies in Science Education*. 2004. Vol. 40. P. 49–97.
7. Gobert J. D., Buckley B.C. Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*. 2000. Vol. 22(9). P. 891–894.
8. Hestenes D. Modeling methodology for physics teachers. *The Physics Teacher*. 1987. Vol. 25(5). P. 305–312.
9. Justi R., Gilbert J. Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*. 2002. Vol. 24(12). P. 1273–1292.
10. Treagust D. F., Chittleborough G., Mamiala T.L. The role of models and modelling in science education. *International Journal of Science Education*. 2002. Vol. 24(4). P. 357–368

REFERENCES:

11. Kramarova, T. V. (2016). Vykorystannia metodiv modeliuvannia u navchanni biolohii [The use of modelling methods in biology teaching]. *Biolohiia i khimiia v suchasni shkoli – Biology and Chemistry in Modern School*, 11, 2–7. [in Ukrainian].
12. Leshchenko, O. P. (2017). Rol modelei u formuvanni prostorovoho myslennia uchniv [The role of models in developing students' spatial thinking]. *Biolohiia i khimiia v shkoli – Biology and Chemistry at School*, 4, 10–15. [in Ukrainian].

13. Piekhota, O. M. (2011). *Suchasni dydaktychni tekhnologii: teoriia ta praktyka navchannia* [Modern didactic technologies: theory and practice of teaching]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
14. Stoliarenko, L. V. (2014). Modeliuvannia yak zasib rozvytku piznavalnoi aktyvnosti uchniv [Modelling as a means of developing students' cognitive activity]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice*, 2, 58–62. [in Ukrainian].
15. Zahvozdkin, V. I. (2012). Metod modeliuvannia u shkilnomu kursi biolohii [The modelling method in the school biology course]. *Biolohiia i khimiia v shkoli – Biology and Chemistry at School*, 5, 14–19. [in Ukrainian].
16. Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling in science education: A critical review of research. *Studies in Science Education*, 40, 49–97. [in English].
17. Gobert, J. D., & Buckley, B.C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891–894. [in English].
18. Hestenes, D. (1987). Modeling methodology for physics teachers. *The Physics Teacher*, 25(5), 305–312. [in English].
19. Justi, R., & Gilbert, J. (2002). Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(12), 1273–1292. [in English].
20. Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. L. (2002). The role of models and modelling in science education. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357–368. [in English].

Дата надходження статті: 07.07.2025

Дата прийняття статті: 09.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

UDC 37.04:159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.29>

Tetiana TVERDOKHLIB

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Education and Innovative Pedagogy,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

tst.khnpu@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5261-0394

Vladylena PYSHYNSKA

Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

vradapushin@gmail.com

ORCID: 0009-0005-9507-3425

THE IMPACT OF INDIVIDUALISATION OF EDUCATION ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF BASIC SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Abstract. *The purpose* of this article is to investigate the relationship between the individualisation of learning and the emotional well-being of students in basic secondary education. **The methodology** of the study was based on theoretical methods such as analysis, synthesis, and comparison, which enabled a systematic review of the scientific literature to define the concepts of “emotional well-being”, “individualisation of learning”, “differentiation of learning” and to summarize ways that would contribute to improving the level of emotional well-being. **The scientific novelty** of the study lies in substantiating the effectiveness of individualised learning as a condition for forming a high level of emotional well-being in students. The study proven that the educational process provides a multitude of options for the individualisation of learning. These include the development of individual educational trajectories, the transition to individualised forms of education or the organisation of inclusive education, a diversity of educational opportunities implemented through a significant number of educational programmes, forms of education, profile-based education, integrated courses, extracurricular education, elective course programmes, etc.; the use of modern information and communication technologies; differentiation of education as a practical tool for individualisation; the introduction of formative assessment. Electives and additional consultations are considered not only as supplementary elements of the educational process, but also as specific tools for supporting the emotional well-being of students. **Conclusions.** In today’s context, when students experience not only academic stress, but also stress from uncertainty, information overload and traumatic events, educators should pay special attention to their emotional state, implementing individualisation of learning aimed not only at the cognitive but also at the emotional sphere, which will further increase the effectiveness of the educational process and ensure the harmonious development of the personality of each student.

Key words: emotional well-being, secondary school students, stress, individualisation of learning, personalisation, differentiation, individual educational trajectory.

Тетяна ТВЕРДОХЛІБ

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
tst.khnpu@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5261-0394

Владилена ПИШИНСЬКА

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
vradapushin@gmail.com
ORCID: 0009-0005-9507-3425

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Мета* статті полягає в дослідженні взаємозв'язку між індивідуалізацією навчання та емоційним благополуччям здобувачів базової середньої освіти. **Методологія** дослідження ґрунтувалася на таких теоретичних методах, як аналіз, синтез та порівняння, що дозволили провести систематичний огляд наукової літератури для визначення понять «емоційне благополуччя», «індивідуалізація навчання» й «диференціація навчання» та узагальнити шляхи, що сприятимуть покращенню рівня емоційного благополуччя. **Наукова новизна** дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності індивідуалізації навчання як умови формування високого рівня емоційного благополуччя здобувачів освіти. Підтверджено, що освітній процес надає велику кількість варіантів для індивідуалізації навчання. Серед них виділено: розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, переведення на індивідуальну форму або організація інклюзивного навчання; різноманіття освітніх можливостей, що реалізується через значну кількість освітніх програм, форм здобуття освіти, профільне навчання, інтегровані курси, позашкільну освіту, навчальні програми курсів за вибором факультативів тощо; використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; диференціацію навчання як практичний інструмент індивідуалізації; впровадження формувального оцінювання. Розглянуто факультативні заняття та додаткові консультації не лише як допоміжні елементи освітнього процесу, а й як інструменти підтримки емоційного благополуччя здобувачів освіти. **Висновки.** В умовах сьогодення, коли учні відчувають не тільки академічний стрес, але й стрес від невизначеності, інформаційного перевантаження та травматичних подій, освітяни мають звертати особливу увагу на їх емоційний стан, здійснюючи індивідуалізацію навчання, спрямовану на пізнавальну та емоційну сфери, що надалі підвищуватиме ефективність освітнього процесу та забезпечуватиме гармонійний розвиток особистості кожного здобувача освіти.

Ключові слова: емоційне благополуччя, здобувачі базової середньої освіти, стрес, індивідуалізація навчання, персоналізація, диференціація, індивідуальна освітня траєкторія.

Problem statement. Modern schools position themselves not only as institutions for knowledge transmission, but also as spaces for the development of each student's individuality. This approach is particularly valuable in today's environment, where students face with many challenges that can negatively affect their academic performance and their physical and emotional health. In view of this, educators need consider the individual characteristics of students, their personal experiences, needs and preferences for comprehensive and harmonious development. This highlights the need to explore ways to improve the educational process in this direction.

One of these ways is to individualise learning. We have every reason to assume that taking

individual characteristics into consideration is one of the most effective ways to create a comfortable educational environment. Paying attention to the interests and needs of students helps to increase their motivation to learn and improves their self-esteem, as they become aware of their strengths and feel important and heard. This approach also reduces social and academic anxiety, which has a positive effect on emotional well-being.

Analysis of sources and recent studies. Human emotions are perhaps the most difficult subject to study due to their subjective nature. Despite this, scientific research has mostly reached a consensus on the definition of emotional well-being. It is usually characterised as a state of psychological comfort and balance

in the emotional sphere (D.V. Soroka); a stable positive, comfortable emotional state (O.V. Gordova); a basic feeling of emotional comfort that provides confidence and an active attitude towards the world (O.V. Matvienko). Such a positive state is extremely important during the learning process, as it leads to self-actualisation, self-efficacy and behaviour that promotes health [1, p. 3]. As mentioned earlier, emotions are a purely subjective phenomenon, so there is no universal way to achieve a comfortable emotional state, which is why individualisation becomes one of the most productive tools for improving emotional well-being.

Classics of Ukrainian pedagogy have always emphasised the potential of individualisation in the educational process. A key element of V.O. Sukhomlynsky's work was the uniqueness of each student, S.F. Rusova emphasised the need to consider the individuality of each person and O.A. Zakharenko stated that "...the focus of the teacher's attention, observations, reflections and plans should be on the specific personality" [5, p. 20]. Contemporary scientists are conducting a detailed conceptual and categorical analysis (M.E. Pisotskaya, L.V. Shelestova, S.V. Alekseeva), researching individualisation as a psychological and pedagogical problem in higher (I.V. Volobueva, O.Yu. Azhipo), secondary (S.V. Alekseeva, N.O. Aristova) and primary (O.V. Baranovska) schools. They consider individualisation as an effective means of compensating for educational losses (O.V. Malykhin, N.O. Aristova) and as one of the ways to improve inclusive education (M.O. Gladyshev, M.O. Martsenyuk).

The purpose of the article is to investigate the impact of individualisation of education on the emotional well-being of basic secondary education students in the context of modern challenges.

Presentation of the main material.

Within the scope of this issue, we encounter similar terms, such as "individualization" and "differentiation" In scientific literature, we can see a significant number of approaches to distinguishing between these concepts. We agree with the opinion of those scientists who assume that differentiation is a means of implementing the individualisation of learning (A. V. Urusky, O. G. Bratanykh, N. S. Ilinitska). After all,

individualisation is usually understood as taking into account the individual characteristics of students in all forms and methods of learning, regardless of what characteristics are considered and to what extent [11, p. 78]. Differentiation, on the other hand, is the consideration of the individual characteristics of learners, the division of learners into characteristic typological groups according to various indicators [6, p. 227]. This demonstrates that differentiation is a process that brings learning closer to the individual needs of the student, so we can consider it as a practical tool for individualising learning.

Alongside the above terms, we also encounter the concept of "personalisation of learning", which is closely related in meaning. Researchers note that there are significant differences between individualisation and personalisation. Individualisation sets one specific learning goal for all students, which each student can achieve in their own way and which mostly focuses on the cognitive development of students. Personalisation, in turn, involves individual learning goals, which are actively determined by the student themselves, and the priority of personalisation is personal development [2, p. 193]. Undoubtedly, personalisation and individualisation of learning will have a positive impact on the emotional well-being of students, but in practice, the implementation of these processes becomes a real challenge due to the excessive workload on teachers. Personalisation can be more difficult to implement because it requires the active participation of the student, who becomes a co-author of their learning space.

In this context, the opinion of Tetiana Rogova, who studies the personalisation of pedagogical interaction, is also noteworthy. She states that students should perceive teachers not only as sources of knowledge, but primarily as individuals with their own life and professional positions who assist their students in their personal growth [10, p. 60]. This approach can become a source for building an educational environment based on mutual respect and trust. The active involvement of the teacher in the interaction strengthens the motivation of students, creates a sense of support and helps to avoid isolation. It is worth emphasizing that the personality of the teacher, as a key element of the

learning process, serves as a model for social and emotional behavior, which has great potential for developing resilience, empathy, self-regulation and other necessary skills.

The concept of individualisation of learning as a process that considers the individual characteristics of learners for their comprehensive development is actively integrated into laws, concepts, standards, orders and letters introduced by the Ministry of Education and Science of Ukraine. This gives reason to say that modern education recognizes the importance of such an approach and provides numerous possibilities for the individualization of the educational process that can be used by educators. Among them we can highlight:

- Development of an individual educational trajectory, transfer to an individual form or organisation of inclusive education for applicants with special educational needs for further implementation of education in accordance with the developed plan;

- A variety of educational opportunities, implemented through a significant number of educational programmes, forms of education (full-time, part-time, distance learning, evening classes, blended learning), specialised education, integrated courses, extracurricular education, elective course programmes, educational hubs, etc.

- Use of modern information and communication technologies, in particular platforms for creating learning environments, interactive learning applications, online portals and other educational content for individualising the learning process;

- External and internal differentiation, differentiation based on the adaptation of content, process and product of educational activities; varying requirements for the degree of task completion by students in a single lesson or throughout the study of a topic; applying a wide range of forms and methods of organising educational activities [12, p. 21];

- The introduction of formative assessment, based on measuring the progress of each student, allows you to track individual learning dynamics and provide feedback.

All of this enables students to receive an education that aligns with their interests, abilities, and opportunities, which is very important

these days when they need to compensate for learning gaps and get additional attention for their emotional side. Therefore, let's consider individualisation as one of the conditions for improving the emotional well-being of students. The aim of the individualisation of learning is to ensure the most effective comprehensive development of each student by taking into account their individual characteristics. It can be implemented on the basis of various indicators: the level of development of students' cognitive and emotional-volitional spheres, health, social status, interests, etc. Their selection should be made by the teacher based on the identified characteristics of the students and depend on the specific educational context.

In the current context, educators must pay particular attention to the emotional state of students, as they regularly experience not only academic stress but also stress from uncertainty, information overload and traumatic events. It is known that short-term stress does not have strong negative effects on the body, on the contrary, it can improve concentration, motivation and productivity, that may be helpful during the learning process. However, researchers note that many disorders arise precisely as a result of stress, especially if it is severe and prolonged [9, p. 4], and scientific studies have confirmed the detrimental effect of prolonged stress on cognitive abilities [14].

Intense and long-term stress can lead to psychological trauma, which will negatively affect all areas of a person's life. Therefore, educators should pay attention to the concept of trauma-informed learning to create a safe educational environment. It should be noted that such learning is only possible if it is individualised, as everyone has a unique traumatic experience and reaction to it. Learners may experience outbursts of aggression or apathy, unwillingness to work in a group, concentration problems. Researchers emphasise the need to recognise the broad impact of trauma and call for counteracting the re-traumatisation of survivors by reducing unnecessary triggers and implementing trauma-informed policies, procedures and practices [3, p. 2].

Here the emotional intelligence of the teacher, his ability to understand how emotions can influence the learning process and consider the

emotional context of each person, implementing individualization aimed not only at the cognitive, but also at the emotional sphere of students, becomes of priority. To accomplish this, educators should allow for conducting regular diagnostics of the emotional state of learners (using icebreakers, isotherapy techniques, questionnaires, observations, etc.) and make rational adjustments to elements of the educational process, including teaching style, forms, methods and techniques of teaching, complexity and duration of tasks, in accordance with these states. In this context, tutoring as a tool for personalising learning to provide emotional support to students could be a promising area of research.

The most comprehensive individualisation of the learning process involves the development of an individual educational trajectory, which is implemented through an individual learning plan. An individual educational trajectory is defined as a personal path for the realisation of the educational applicant's personal potential, which is formed taking into account their abilities, interests, needs, motivation, opportunities and experience [8]. This path can be applied to all learners, including those who have experienced educational losses, have limited access to education, or are giftedly talented. Thus, individualisation fully addresses the demands of the times, when many learners need flexibility in the learning process. It is based on the principles of child-centredness, and its main principles and components are: adaptation to the needs of the student; feedback with assessment and identification of achievements; support and cooperation; use of modern technologies [13, p. 34].

In view of the above, we can conclude that the introduction of individualisation will directly affect the emotional state, as it corresponds to the individual capabilities of learners, which helps to reduce emotional stress from excessive academic expectations and create situations of success. Adapting elements of the learning process makes it interesting and accessible, increasing motivation and positive emotions. Another important component of individualising learning is cooperation based on partnership and support, which creates conditions for effective interaction during the learning process. An individual educational trajectory also makes it possible

to see one's own progress and learning goals, which has a positive effect on self-esteem and awareness. In general, in the context of today's challenges, individualisation is an important means of creating a safe educational environment and improving emotional well-being.

We would also like to emphasise that individualisation aimed specifically at developing cognitive skills will also have a positive impact on students' emotional state. In order to avoid frustration in some students and a decline in motivation in others, it is also necessary to consider differences in their intellectual abilities. Thus, L.V. Shelestova notes that effective tools for individualising learning are multimedia resources, electronic textbooks and online resources, and online consultations [15, p. 52]. Undoubtedly, the use of digital technologies is one of the most effective and easiest means of individualising the learning process. They allow students to work at their own pace, catch up on educational losses, and choose the format in which they will study the material. Online resources also make learning interesting due to their interactivity and accessibility, creating a situation of success, stimulating motivation and a positive attitude towards learning.

We should also pay attention to additional individual and group consultations, which help students not only to better understand the material, but also to feel needed and confident that any problem can be solved with enough effort. An important advantage of these consultations is the creation of a safe environment where students can express themselves without fear of being judged, which contributes to the development of reflection and questioning skills. Additional consultations have a positive effect on academic stress levels, promote self-confidence, increase motivation and improve attitudes towards learning. The beneficial effects of consultations are only possible if the teacher has a high level of psychological and emotional-ethical competence, the ability to understand students' experiences, support and respect them. This is the main prerequisite for harmonious interaction and improving emotional well-being.

R.A. Popov and M.O. Zagorulko note that ensuring individualised learning during wartime also involves cooperation and interaction with one another, the use of group work to enable students

to adapt to difficult situations, the development of interpersonal skills (empathy, cooperation and conflict resolution) [7, p. 14]. We share the opinion of scientists, since individualisation does not imply isolation of the individual, it allows creating conditions in which everyone feels comfortable in the group, because they understand that their needs, abilities and interests are taken into account even in joint activities. This approach helps to develop empathy, cooperation skills and can be particularly useful during distance learning for the full socialisation of students. Moreover, the individualisation of learning is one of the essential conditions for bullying prevention, as it recognises the uniqueness of each individual and fosters a culture of mutual respect.

Differentiation of learning as a tool for individualisation enables active cooperation among students. Its aim is also to create favourable conditions for effective learning and harmonious development of students by adapting all components of the educational process in accordance with the educational programme. Among the most common forms of differentiation in extracurricular activities, we can highlight electives, which are defined as the leading extracurricular form of learning organisation, the purpose of which is to deepen students' knowledge of a particular subject, develop their cognitive interests and creative abilities [4, p. 159]. This form of work often involves cooperation in a more informal atmosphere and active interaction between participants, which helps students find like-minded people and develops their cooperation skills. Another important advantage of implementing electives for social and emotional well-being is the sense of belonging to a group, thanks to which students feel valued and protected.

The Ministry of Education and Science of Ukraine offers a range of electives that may be of interest to students. Indisputably, that working on something you really enjoy has a positive effect on emotional state, as it helps to distract yourself and focus on enjoyable activities. Among electives, we also find the curriculum "Social-emotional and ethical learning: formation and development of soft skills, resilience, attention and overcoming trauma", which focuses on the development of emotional intelligence in students. This course deserves special attention from educators, as its content covers issues that are important for improving the emotional well-being of students. In summary, electives help to satisfy the need for self-expression and recognition, social interaction and positive emotions.

Conclusions. Undoubtedly, the level of emotional well-being is extremely important during the learning process, as emotions affect all areas of life for students. We can conclude that one of the most effective tools for influencing the emotional sphere is the individualisation of learning, due to its ability to consider the abilities, needs, interests and desires of students. The modern education system provides a lot of opportunities to implement this: developing individual educational trajectories, using digital technologies, including online consultations and various forms of differentiated learning, among which we can highlight electives. All this reduces the anxiety of students, positively influences their attitude to learning, their self-esteem and motivation and their ability to understand emotions, thus increasing their emotional well-being. We see the prospect of further research in the development of methodological recommendations and the refinement of ways to individualise the learning process, aimed at maintaining a high level of emotional well-being.

BIBLIOGRAPHY:

1. Courtwright S.E., Flynn Makie M.B., Jones J. Emotional wellbeing in youth: A concept analysis. *Nurs Forum*, 2020. № 55(2). P. 106–117.
2. Lokareva G. V. and Bazhmina E. A. Personalization in education: students managing their learning by means of digital technologies. *ITLT*, 2021. Vol. 86. № 6. P. 187–207.
3. National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress, 2017. 13 p.
4. Ананьян Е. Факультатив як ефективна позаурочна форма оптимізації соціокультурно-орієнтованого навчання іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип 37. Т. 1. С. 158–163.

5. Березівська Л. Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка. *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2010. Вип. 1. С. 20–26.

6. Пісоцька М.Е. Диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Харків, 2015. Вип. 45. С. 225–232.

7. Попов Р.А., Загорулько М.О. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. Київ : «Людмила», 2024. С. 14–20.

8. Про освіту : Закон України від 16.07.2019 р. № 10-р/2019. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. 380 с.

9. Рациборинська-Полякова Н., Шулякова М. Вплив хронічного стресу на організм людини та роль психоедукації у редукції його психічних проявів. *Психосоматична медицина та загальна практика*. Київ, 2024. Т. 9 № 1. 6 с.

10. Рогова Т. Проблема персоналізації особистості вчителя в науковій літературі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(1). С. 59–68.

11. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

12. Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупасєвої. Київ : А.С.К., 2012. 124 с.

13. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі : методичний посібник / О.М. Топузов та ін. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 99 с.

14. Вплив хронічного стресу на когнітивні функції та електрофізіологічну активність мозку у цивільних осіб в умовах воєнного стану / М. Черних та ін. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 2025. Вип. 10 (2). URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/640>

15. Шелестова Л.В. Індивідуалізація навчання у початковій школі в умовах війни. *Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference «The process of science formation and its contemporary appearance»*, March 20–21, 2023 Tampere, Finland by the «InterSci». P. 52–56.

REFERENCES:

1. Courtwright, S.E., & Flynn Makic, M.B., & Jones, J. (2020). Emotional wellbeing in youth: A concept analysis. *Nurs Forum*, 55(2), 106–117 [in English].

2. Lokareva, G. V., & Bazhmina, E. A. (2021). Personalization in education: students managing their learning by means of digital technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, 86(6), 187–207 [in English].

3. National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. (2017). Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress [in English].

4. Ananian, E. (2021). Fakultativ yak efektyvna pozaurochna forma optymizatsii sotsiokulturno-orientovanoho navchannia inozemnoi movy [Facultative as an effective extracurricular form of optimizing socioculturally-oriented foreign language learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current issues in the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko*, 37, 158–163) [in Ukrainian].

5. Berezivska, L. (2010). Pryntsyp indyvidualnoho pidkhodu do uchniv u tvorchii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho i O. A. Zakharenka. [The principle of an individual approach to students in the creative heritage of V. O. Sukhomlynsky and O. A. Zakharenko]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh – Historical and pedagogical almanac*, 1, 20–26 [in Ukrainian].

6. Pisotska, M. E. (2015). Dyferentsiatsiia navchannia: poniatiino-katehorialnyi analiz [Differentiation of learning: conceptual and categorical analysis]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education school*, 45, 225–232 [in Ukrainian].

7. Popov, R. A., & Zahorulko, M. O. (2024). Psykholoho-dydaktychnyi alhorytm indyvidualizatsii navchannia v umovakh zmishanoho formatu orhanizatsii osvithnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Psychological-didactic algorithm for individualization of learning in the conditions of a mixed format of organizing the educational process in institutions of general secondary education]. *Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti: zb. materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii – World of didactics: didactics in the modern world:*

collection of materials of the III International Scientific and Practical Internet Conference. (P.14–20). Kyiv: “Liudmyla” [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.07.2019 r. № 10-r/2019 [For education: Law of Ukraine dated 16.07.2019 r. № 10-r/2019]. (2019, 16 july). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) [in Ukrainian].

9. Ratsybornska-Poliakova, N., & Shuliakova, M. (2024). Vplyv khronichnoho stresu na orhanizm liudyny ta rol psykhoedukatsii u reduktsii yoho psyhichnykh proiaviv [The impact of chronic stress on the human body and the role of psychoeducation in reducing its mental manifestations]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic medicine and general practice*, 9(1) [in Ukrainian].

10. Rohova, T. (2012). Problema personalizatsii osobystosti vchytelia v naukovi literaturi [The problem of personalization of the personality of a teacher in scientific literature]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*, 5(1), 59–68 [in Ukrainian].

11. Semenova, A.V. (Eds.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa: Palmira [in Ukrainian].

12. Taranchenko, O.M. (2012). Dyferentsiovane vykladannia v inkluzyvnomu klasi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Differentiated teaching in an inclusive class: teaching and methodical manual]. A.A. Kolupaieva (Ed.). Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

13. Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., Aliksieieva, S. V., & Aristova, N. O. (2024). *Indyvidualizatsiia navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvitnoho protsesu u profilnii starshii shkoli: metodychnyi posibnyk* [Individualization of learning in the conditions of a mixed form of organization of the educational process in a specialized high school: a methodological manual]. Kyiv: Vydavnychiy dim “Osvita” [in Ukrainian].

14. Chernykh, M., Podpalova, O., Kravchenko, V., Reshetnik, Ye., Makarchuk, M., & Kovalchuk, O. (2025). Vplyv khronichnoho stresu na kohnityvni funktsii ta elektrofiziologichnu aktyvnist mozku u tsyvilnykh osib v umovakh voiennoho stanu [The influence of chronic stress on cognitive functions and electrophysiological brain activity in civilians under martial law]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice*, 10(2). Retrieved from: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/640> [in Ukrainian].

15. Shelestova, L. V. (2023). Indyvidualizatsiia navchannia u pochatkovii shkoli v umovakh viiny [Individualization of education in primary school in wartime]. Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference “The process of science formation and its contemporary appearance”. (P. 52–56). Tampere, Finland: “InterSci” [in English].

Дата надходження статті: 07.07.2025

Дата прийняття статті: 09.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 37.378

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.30>

Любов ТЕРЛЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

terletskalm@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3690-5691

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗМІН В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Анотація. Мета статті полягає в дослідженні змісту іношомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті змін в освітній системі України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. **Методологія** дослідження ґрунтується на вивченні та аналізі компонентів, які визначали зміст іношомовної освіти, дослідження соціально-педагогічних явищ, поглядів науковців щодо реалізації навчання іноземних мов у вищій освіті, характеристики досвіду навчання іноземних мов у закладах вищої освіти на різних етапах досліджуваного періоду. Конструювання змісту навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи проаналізовано в контексті змін у системі вищої освіти України (у радянський період та в період незалежності). **Наукова новизна** полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури та результати історико-методичного дослідження, здійснено аналіз іношомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи з аналізом змістового наповнення. **Висновки.** Для забезпечення комплексного підходу до навчання іноземних мов необхідно сформувати елементи педагогічного супроводу, що є безпосереднім завданням системи вищої педагогічної освіти. Для майбутнього вчителя початкової школи важливою ознакою підготовки є орієнтація на інтегрованість освітнього формату педагогічної активності. Оперування теоретичними знаннями і методологічним арсеналом забезпечує не лише сталість педагогічної майстерності, а й уміння підвищувати функціональний рівень навчальної активності завдяки використанню інноваційних інструментів, що формує динамічність і гнучкість фахової матриці компетентностей вчителя початкової школи. Концепція мовної політики щодо навчання іноземних мов зводиться до двох ключових характеристик – цільової та ціннісної. Іноземні мови фактично є зрізом, який визначає рівень динаміки соціокультурного розвитку. Затребуваність у вивченні іноземних мов вказує на інтеграційний потенціал держави чи спільноти, тому мовна політика є продовженням соціокультурного запиту.

Ключові слова: іношомовна підготовка, вчителі, початкова школа, зміст навчання, освіта, іношомовна мовленнєва діяльність.

Liubov TERLETSKA

Candidate of Pedagogical Science,

Senior Lecturer at the Foreign Languages and Methodology Department,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

terletskalm@ukr.net

ORCID: 0000-0002-3690-5691

DESIGNING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM (SECOND HALF OF 20TH – BEGINNING OF 21ST CENTURY)

Abstract. The purpose of this article is to examine the content of foreign language training for future primary school teachers in the context of changes in the Ukrainian education system in the second half of the 20th – early 21st century. The research **methodology** is based on the study and analysis of the components that determined the content of foreign

language education, the study of socio-pedagogical phenomena, the views of scientists on the implementation of foreign language teaching in higher education, and the characteristics of foreign language teaching experience in higher education institutions at different stages of the period under study. The construction of the content of foreign language teaching for future primary school teachers is analyzed in the context of changes in the higher education system of Ukraine (during the Soviet period and the period of independence). **The scientific novelty** lies in the fact that, using the method of analysis of scientific literature and the results of historical and methodological research, an analysis of the foreign language training of future primary school teachers was carried out with an analysis of the content. **Conclusions.** To ensure a comprehensive approach to foreign language teaching, it is necessary to form elements of pedagogical support, which is a direct task of the higher pedagogical education system. For future primary school teachers, an important feature of training is a focus on the integration of the educational format of pedagogical activity. The use of theoretical knowledge and methodological tools ensures not only the consistency of pedagogical skills, but also the ability to increase the functional level of educational activity through the use of innovative tools, which forms the dynamism and flexibility of the professional matrix of competencies of a primary school teacher. The concept of language policy regarding foreign language teaching boils down to two key characteristics: purpose and value. Foreign languages are, in fact, a cross-section that determines the level of socio-cultural development dynamics. The demand for foreign language learning indicates the integration potential of a state or community, so language policy is a continuation of socio-cultural demand.

Key words: foreign language teaching, teachers, primary school, content, education, foreign language speech activity.

Постановка проблеми. Методика навчання іноземної мови орієнтована на фундаментальні виміри мети, змісту та формату освітнього процесу. Вказані характеристики притаманні всім кластерам освітньої системи незалежно від наукового спрямування. Водночас лінгвістична система сформувала поєднання практично-цільового та теоретично-методичного потенціалу вивчення іноземних мов. Розглядаючи проблему цільових аспектів у процесі навчання іноземних мов майбутнього педагога, варто орієнтуватися на традиційну модель, яка складається з лінгвістичного, освітнього, світоглядного та культурного складників. Детальний розгляд цільових характеристик навчання іноземних мов указує на важливість поєднання всіх вказаних елементів в єдиній методичній парадигмі. Вивчення іноземної мови не обмежується лінгвістичним виміром, а й впливає на інші. Варто зауважити, що соціокультурні реалії, в яких реалізовувався освітній процес, по-різному позиціонували зазначені складники.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Професійна підготовка майбутніх учителів була в колі наукового інтересу вітчизняних науковців (О. Бабакіна, В. Вітюк, А. Дрокіна, Г. Дудчак, О. Комар, Н. Наumenко, О. Павлик, І. Толмачова, О. Шквир, О. Ярошинська та ін.). Проблему формування іншомовної компетентності майбутніх учителів початкових класів було досліджено багатьма дослідниками, як-от: Л. Андрейко, О. Безверха, В. Безлюдна, Н. Годованець, О. Зубенко, Т. Марчій-Дмитраш, Ю. Скарлупіна, А. Тарасюк, Т. Філіпп'єва та інші.

Мета статті – визначити та обґрунтувати особливості конструювання змісту навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Період другої половини ХХ століття до часу здобуття Україною незалежності (а в практичній реалізації і в ранні роки системи освіти часів незалежності) характеризувався домінуванням практично-лінгвістичного виміру, який мав переважно лінійну (подекуди формальну) природу. За умов пріоритетності саме лінгвістичного елемента освітній, культурний та світоглядний виміри ставали похідними в методичній парадигмі. Такі реалії породжували мету вивчення іноземної мови заради знання мови. Подібне формулювання визначає цільову обмеженість методики навчання, зосереджуючи весь навчально-методичний потенціал на проблемі знання основ мови, а не її прогресивного формату – володіння, використання, розуміння.

Кваліфікований фахівець, основою професійних компетенцій якого було набуття формального знання мови, в майбутній професії стає носієм такого ж методичного підходу. А якщо підсилити такий алгоритм зовсім не гнучкою адміністративно-інституційною освітньою системою, то отримуємо методично вузьку спрямованість навчання іноземних мов у навчальних закладах у радянський період.

Основною проблемою методики навчання іноземних мов за радянського періоду стала саме незавершеність цільового характеру цієї навчальної активності. Фундаментальним цільовим принципом вивчення інозем-

ної мови було формування у здобувача освіти іншомовної комунікативної компетенції. Зрозуміло, що практично реалізувати цю ключову характеристику за умов тодішнього суспільного устрою було неможливо. Тому методика обмежувалася традиційними компетенціями – мовними, мовленнєвими та лінгвокультурними, не акцентуючи особливої уваги на синергію іншомовної компетенції. Зміни в освітній системі України після здобуття незалежності стосувалися всіх аспектів навчання іноземних мов, проте трансформації в методичній царині цього процесу мали фундаментальний характер. Відбулося фактичне довершення методично-цільового наповнення навчання іноземних мов, в якому формування іншомовної комунікативної компетентності набуло свого логічного статусу як результату оволодіння мовою.

Методика навчання іноземних мов сформувала ефективну модель, яка не обмежилася знаннями й охопила вміння та навички не лише на теоретичному рівні, але й у практичному іншомовному контексті. Важливим є порівняльний аналіз видів іншомовної мовленнєвої діяльності у двох парадигмах освітньо-методичної активності: радянський період – 1950–1990 роки (РП) та період незалежності – 1991–2020 роки (ПН):

Читання (Reading). РП – Тексти, які пропонувалися для читання іноземною мовою, були узгодженими на інституційному рівні освіти та не передбачали можливості прояву ініціативи викладача чи студента щодо вибору цікавого матеріалу. ПН – Уміння читати не ототожнювалося з трансляційними характеристиками, а передбачало опрацювання актуальних матеріалів, які підбиралися викладачем для зацікавлення студентів у тій інформації, котру вони опрацьовували в форматі читання та подальшого набуття іншомовних навичок;

Письмо (Writing). РП – Основною проблемою мовленнєвої діяльності в сегменті письма іноземною мовою було недооцінення письма як виду іншомовної мовленнєвої діяльності, використання мало ситуативний характер і потребувало нового організаційно-методичного алгоритму впровадження. ПН – Уміння писати іноземною мовою трансформувалося як в організаційно-структурному, так і в концептуальному розумінні системи освіти, яка

орієнтувалася на особистісно орієнтований підхід навчання. Реалізація комплексного підходу до письма як допоміжного виду іншомовної мовленнєвої діяльності забезпечила перегляд змісту освітніх та навчальних програм з іноземної мови;

Говоріння (Speaking). РП – Невиправдане домінування російської мови в процесі навчання іноземних мов зумовлювало неспроможність студента вільно використовувати іноземну мову на розмовному рівні, а також створювало труднощі перекладу та розуміння іншомовного мовлення. ПН – Впровадження методик навчання іноземної мови, які забезпечують можливість імітації мовного середовища, в якому активізуються здатності говорити іноземною мовою з огляду на рідну мову;

Слухання та сприймання (Listening Comprehensive). РП – Матеріали для аудіювання (носії, тематика) носили переважно символічний характер, який не відображав реальні суспільно-історичні характеристики мовного середовища. ПН – Сприйняття аудіоматеріалів мало не лише відтворювальний характер, але й імітувало реальне середовище носіїв мови та суспільних особливостей розвитку (бажання до діалогу з носієм мови, цікава тематична основа).

У науковому дискурсі окреслилося кілька фундаментальних підходів до навчання іноземних мов, які були апробовані протягом більш ніж століття та застосовуються у всіх можливих варіаціях практично в кожній освітній парадигмі. Організація навчання іноземної мови передбачає взаємодію різнопланових підходів навчально-методичного характеру, які виділяє американська дослідниця Діан Ларсен-Фрімен [7]. Передовсім актуалізується комунікативний підхід, основним завданням якого є формування в здобувачів освіти компетенцій іншомовного спілкування. Таке методичне спрямування є актуальним у контексті вивчення мови через активну участь носіїв мови та перебування у відповідному мовному середовищі. Для української освіти другої половини ХХ століття комунікативний підхід почав набувати ваги вже після 90-х років – тоді, коли зникла інформаційна завіса, а іншомовне середовище стало доступним для здобувачів освіти на практично-буденному рівні. Інший аспект актуалізує прагматичний

підхід, основою якого є досягнення у здобувачів освіти високого рівня володіння іноземною мовою, що виражається у вільному розумінні її лінгвістичної структури. Фундаментальність указанного підходу розділена між вивченням іноземної мови та розумінням її ключових елементів. Розвиток граматичного підходу в навчанні іноземних мов спочатку концентрувався саме на вивченні (у радянську добу), пізніше додано модель розуміння та специфіки застосування мовних конструкцій.

Важливим є врахування ситуативного підходу, який зводить вивчення іноземної мови до активізації всіх типів мовленнєвої активності в режимі реальної взаємодії. Тобто моделюється простір, в якому актуалізовано мовленнєві ситуації різного формату та змісту, а учасники (учні, вчителі, носії чи транслятори іноземної мови) максимально занурюються в іншомовне середовище. Ситуативний характер навчання мов є затребуваним на етапі переходу від теоретичного рівня засвоєння знань до їх практичної реалізації за відсутності безпосередньої можливості долучення до іншомовного середовища.

Окремо позиціонується інтегративний підхід, який ґрунтується на синергійних принципах взаємодії всіх елементів навчальної активності. Концентрація уваги на лінгвістичному вимірі під час вивчення іноземної мови була характерна для радянського періоду, проте вже на початку XXI століття до освітнього процесу активно залучається міждисциплінарний та мультикультурний підхід, специфікою якого стало застосування всіх можливих інструментів, які допомагають оволодіти мовою. Прагматичність освітнього процесу передбачає вибір ефективного методу навчання, тому в алгоритмах набуття компетенцій з'являються нові учасники, цільове призначення яких – підвищити ефективність навчання іноземних мов. Зрештою, наслідком сучасних науково-технологічних трендів є інтерактивний підхід, який передбачає організацію освітнього процесу у форматі обговорення проблемних моментів, які виникають під час вивчення іноземної мови. Актуалізація інтерактивного методу пов'язана з розвитком інформаційно-комунікативних технологій та можливістю висвітлення навчального контенту технологічними засобами в режимі онлайн. Пожвавлення комуніка-

ційного виміру дозволяє оперативно виводити подолання проблемних моментів на загальне, відходячи від традиційного формату питання – відповідь на рівні вчитель – учень та пропонує новий проблемний підхід на рівні: проблемне питання – спільне розуміння та підхід стосовно його розв'язання.

Варто зауважити, що ключовим методологічним протиріччям, яке характерне для процесу навчання іноземних мов в Україні в другій половині XX століття, є позиціонування рідної української (чи офіційної російської) мови у формуванні навичок іншомовної мовленнєвої діяльності. Цей аспект є важливим у контексті впливу на всіх учасників освітнього процесу:

- для викладачів рівень використання рідної (офіційної) мови визначав формат навчальної активності та передбачав формування навчально-методичних інструментів, які залучалися для викладання іноземної мови;

- для студентів рівень вживання рідної мови на заняттях з іноземної мови формує стратегічне уявлення стосовно потенційно можливого рівня охоплення інформації, яке може бути прямим (безальтернативно іншомовним) або природним (із залученням посередництва рідної мови).

Статус рідної мови сформував одну з найбільш дискусійних проблем у методіці навчання іноземних мов. Варто зауважити, що радянська навчально-методична парадигма концентрувалася на неухильному збереженні впливу та залученості рідної (офіційної) мови в освітньому процесі під час вивчення іноземної мови. Натомість українська навчально-методична парадигма почала активно розробляти стратегії освітнього процесу, який зосереджувався на прямому методі набуття іншомовних компетенцій [8]. Створення навчального середовища, в якому мінімізується використання рідної мови в процесі засвоєння іншомовних лінгвістичних елементів, стало одним із фундаментальних навчально-методичних орієнтирів розвитку навчання іноземних мов. Подібна методична спрямованість зумовила низку практично орієнтованих змін, які, зокрема, передбачали зменшення ролі перекладу, який досі домінував у структурі навчання іноземної мови.

Прямі методи вивчення іноземної мови передбачають посилену інтенсивність навчальної активності. Завдяки таким підходам досягається необхідний рівень занурення в іноземне середовище, що передбачає спілкування зі студентами виключно іноземною мовою. Водночас стимулюється процес мислення та спілкування безпосередньо іноземною мовою, без використання допоміжного комунікаційного елементу (рідної мови, жестів-пояснень тощо). Така навчальна активність передбачає формування іншомовної компетенції, максимально наближеної до реального життя. Для дослідження проблеми навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи в Україні в другій половині XX – на початку XXI століття варто поєднати прямі, природні та перекладні методи, оскільки лінгвістично-історичні чинники мали важливе значення для розвитку цієї сфери освітньої активності. Попри домінування інтенсивних прямих методів вивчення іноземної мови в сучасній світовій науково-лінгвістичній парадигмі, вітчизняна традиція зберігала досвід пасивних форматів навчальної активності. Тому загальна картина розвитку методики навчання іноземної мови в українській освіті має доволі строкатий характер і лише перебуває на шляху утвердження прогресивних шляхів та стратегій у цій освітній царині.

Яскравим прикладом специфічного методичного підходу до вивчення іноземних мов у системі радянської освіти стало домінування структурно-функціонального підходу в 70–80-х роках XX століття [3]. Цей підхід поєднував в єдиній концептуальній парадигмі поняття навчально-орієнтованого виміру: систему (процес вивчення іноземної мови), структуру (компоненти навчальної активності), функціональні характеристики (взаємозв'язки між учасниками освітнього простору). Одним із визначальних елементів методики викладання іноземних мов є граматичний кластер, який забезпечує вивчення елементів та структури іноземної мови задля її цілісного розуміння. У цьому контексті виділяють два ключових виміри граматичної активності під час вивчення іноземної мови, які мають свою будову, складники, формат активності: активний граматичний мінімум (репродуктивні навички, які застосовуються для вираження

власних думок та здатності транслювати іншомовну інформацію); пасивний граматичний мінімум (рецептивні навички, метою яких є сприйняття й розуміння думок та інформації іноземною мовою) [1]. Навчальна активність, пов'язана із засвоєнням граматичного матеріалу здобувачами вищої освіти, зазвичай ґрунтується на дедуктивному та індуктивному вимірі. У цьому контексті система радянської освіти передбачала дедуктивний формат, коли викладач пояснював іншомовний матеріал, спираючись на граматичний рівень студентів з рідної мови. Проте такий підхід у західному науково-педагогічному дискурсі другої половини XX століття вважався менш ефективним і застарілим. Тому основна перевага надавалася індуктивному методу, згідно з яким викладач актуалізував граматичні навички мовлення за структурою іншомовного навчального матеріалу баз пояснення процесу рідною мовою.

Важливе значення в методичному розрізі вивчення іноземних мов мають стратегії, які використовуються для систематизації та цілісного впорядкування освітнього процесу. Дослідники виділяють низку стратегій навчання, які повністю, частково чи у форматі взаємодії та доповнення використовуються в сучасній освітній системі: стратегія досягнення – цільовий вимір, орієнтований на засвоєння іноземної мови незалежно від рівня її володіння; стратегія уникнення – підбір іншомовної тематики, яка є зрозумілою та актуальною здобувачу освіти; когнітивна стратегія – потреба пояснення та тлумачення елементів іноземної мови, яка вивчається; комунікаційна стратегія – процес вивчення іноземної мови ґрунтується на розмовній практиці різного характеру; концептуальна стратегія – передбачає долучення до процесу навчання можливих аналогів іншомовних елементів; автентична стратегія – залучення до процесу вивчення носіїв мови чи повне занурення в середовище мови [4].

Одним з основних завдань сучасної вищої школи постає оптимізація освітнього процесу, яка передбачає підвищення ефективності навчальної діяльності. Оптимізація навчання актуалізує низку настанов, серед яких виокремлюються: цілеспрямованість навчання, посилення мотивації, інформаційний компонент змісту освіти, активізація темпу та дина-

міки навчальних дій, удосконалення цілей, завдань і змісту навчання іноземних мов, підбір ефективних форм, методів та засобів навчання [2]. Вказані характеристики структуруються в робочих програмах навчальних дисциплін іншомовного блоку для підготовки майбутніх учителів початкової школи (здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта) у закладах вищої освіти України [5]. В. Панченко у своєму дисертаційному дослідженні використала архівні матеріали Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка 70–90-х років XX століття, в яких зафіксовано перелік та кількісні показники навчальних дисциплін, які викладалися для майбутніх вчителів іноземних мов [6]. Одразу зазначимо, що в поточному дослідженні були еліміновані дисципліни загальноосвітнього сегмента, які займають вагомому частку в навчальній програмі, проте їх вивчення передбачає набуття передовсім інтегральних, загальних та гнучких компетентностей. Перелік дисциплін, висвітлений у додатках наукового дослідження, вказує на динаміку розширення практичного лінгвістичного та практичного педагогічного складника підготовки майбутнього вчителя. Якщо в радянській освітній парадигмі частка педагогічного сегмента розділялася із загальнонауковими та психологічними вимірами, то українська доба вищої освіти вже чітко розмежовує педагогічний кластер підготовки.

Порівняльний аналіз навчальних планів 1970 та 1983 року вказує на фактичну відсутність змін, що свідчить про консервативний вимір розвитку системи підготовки вчителів. Перелік дисциплін залишався сталим, а зміни

в розподілі годин мали технічний або символічний характер, не забезпечуючи трансформаційні процеси вдосконалення навчання іноземних мов у закладі вищої освіти. Водночас навчальний план 1992 року – періоду незалежності української освіти – характеризується стрімким зростанням дисциплін як лінгвістичного, так і педагогічного кластера. Збільшення кількості дисциплін супроводжувалося новим розподілом годин, які концентрувалися на балансі аудиторних та позааудиторних елементів навчального процесу.

Висновки. Загалом, зміна змісту та формату навчально-методичної активності під час вивчення іноземних мов стала своєрідним показником формування інноваційних підходів у цьому освітньому напрямі. Дотримання балансу між знанням та розумінням фактично визначало пріоритетність методик навчання, які концентрувалися не на формальному вивченні структурних елементів мови, а на оволодінні мовним потенціалом із можливістю комунікувати у відповідному мовному середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні методичних рекомендацій щодо конструювання змісту іншомовної підготовки майбутніх педагогів на сучасному етапі та перевірку їх ефективності в освітньому процесі закладів вищої освіти з підготовки здобувачів спеціальності 013 «Початкова освіта». Крім того, вважаємо необхідним дослідити та порівняти змістове наповнення підручників (посібників) з іноземної мови в досліджуваній період у контексті їх ефективності щодо формування іншомовних навичок майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биць Н. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів, 2019. 55 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/lektsii-z-metodyky-navchannia-inozemnoi-movy.pdf> (дата звернення: 17.06.2025).
2. Кадикова Н., Петренко-Агді О. Оптимізація форм і методів навчання іноземних мов у педагогічному університеті. *Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи*. 2018. С. 204–250.
3. Карловська Г. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 рр.). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2006. № 15. С. 157–166.
4. Мартинова Р. Розвиток методики навчання іноземних мов у дослідженнях зарубіжних учених. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 104–114.
5. Терлецька Л.М. Іншомовна підготовка майбутнього педагога як чинник підвищення його конкурентоспроможності. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. № 36. С. 199–203.
6. Панченко В. Організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Старобільськ, 2019. 360 с.

7. Larsen-Freeman D., Anderson M. *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press. 2011. 318 c.

8. Sydorenko N., Denysenko V., Grytsenko I., N Borysenko, Terletska L. Methodological foundations for the formation of professional qualities in primary school teachers. *Revista Eduweb*. 2023. № 17 (2). P. 116–125.

REFERENCES:

1. Byts, N. (2019). *Lektsii z metodyky navchannia inozemnoi movy* [Lectures on foreign language teaching methods]. Lviv. Retrieved from: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/lektsii-z-metodyky-navchannia-inozemnoi-movy.pdf> [in Ukrainian].

2. Kadykova, N., & Petrenko-Ahdi, O. (2018). [Optimizatsiia form i metodiv navchannia inozemnykh mov u pedahohichnomu universyteti Optimization of forms and methods of teaching foreign languages at the pedagogical university]. *Pidhotovka vchytelia inozemnoi movy (anhliiskoi) dlia Novoi ukrainskoi shkoly – Training of a foreign language teacher (English) for the New Ukrainian School*, 204–250 [in Ukrainian].

3. Karlovska, H. (2006). Osnovni etapy rozvytku metodyky vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli (1975–2000) [The main stages of development of the methodology of teaching foreign languages in higher education (1975–2000)]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*, 15, 157–166 [in Ukrainian].

4. Martynova, R. (2023). Rozvytok metodyky navchannia inozemnykh mov u doslidzhenniakh zarubizhnykh uchenykh [Development of the methodology of teaching foreign languages in the research of foreign scholars]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian pedagogical journal*, 4, 104–114 [in Ukrainian].

5. Terletska, L.M. (2021). Inshomovna pidhotovka maibutnoho pedahoha yak chynnyk pidvyshchennia yoho konkurentospromozhnosti [Foreign language training of the future teacher as a factor in increasing his competitiveness]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 36, 199–203 [in Ukrainian].

6. Panchenko, V. (2019). Orhanizatsiia kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.) [Organization of control over the educational activities of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (late 20th – early 21st centuries)], Candidate's thesis, Starobilsk [in Ukrainian].

7. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press, 318.

8. Sydorenko, N., Denysenko, V., Grytsenko, I., Borysenko, N., & Terletska, L. (2023). Methodological foundations for the formation of professional qualities in primary school teachers. *Revista Eduweb*, 17(2), 116–125.

Дата надходження статті: 16.07.2025

Дата прийняття статті: 15.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.31>

Михайло ТОМЧУК

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

tomchukmi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4508-1495

Марія ЯЦЮК

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

yatsyuk.m@academia.vn.ua

ORCID: 0000-0002-2393-9964

Андрій ЯЦЮК

здобувач вищої освіти спеціальності С4 «Психологія»,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

andriy.yatsiuk19@gmail.com

ORCID: 0009-0008-2274-4488

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ ЯК РЕСУРС САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ДІЙСНОСТІ

Анотація. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічного капіталу як ключового ресурсу саморегуляції особистості юнацького віку в умовах воєнного часу. **Методологія** наукового дослідження ґрунтується на синтезі філософських, загальнопсихологічних і конкретно-наукових принципів, реалізованих із дотриманням вимог системності, науковості та верифікації. **Наукова новизна** полягає у виявленні специфіки впливу синергії компонентів психологічного капіталу (надія, самоефективність, стійкість, оптимізм) на механізми саморегуляції осіб юнацького віку в умовах воєнного стресу, що доводить ефективність ресурсно-орієнтованого підходу в профілактиці дезадаптації молоді. **Висновки.** Психологічний капітал – це системно організовані та збалансовані ресурси позитивних психологічних характеристик, як-от оптимізм, самоефективність, життєстійкість і надія, що спряють підвищенню ментального добробуту та адаптованості молодшої людини в суспільстві. Капітал включає внутрішні резерви особистості, які допомагають долати життєві труднощі, розвивати емоційну стійкість і будувати успішну взаємодію з оточенням. Синергія компонентів психологічного капіталу формує ключовий ресурс саморегуляції для молоді в умовах війни, що емпірично підтверджує його роль як фундаментальної основи ментального добробуту та адаптаційного потенціалу особистості. **Практичне значення.** Отримані результати відкривають перспективи для розроблення цілеспрямованих психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток психологічного капіталу в юнацькому віці. Особливу актуальність ці напрями набувають у контексті відновлення освітнього середовища та створення психологічно безпечного простору для становлення особистості в період воєнного часу.

Ключові слова: психологічний капітал, саморегуляція особистості, ментальний добробут, юнацький вік.

Mikhail TOMCHUK

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
tomchukmi@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4508-1495

Maria YATSYUK

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
yatsyuk.m@academia.vn.ua
ORCID: 0000-0002-2393-9964

Andriy YATSYUK

student pursuing a degree in C4 "Psychology",
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
andriy.yatsiuk19@gmail.com
ORCID: 0009-0008-2274-4488

PSYCHOLOGICAL CAPITAL AS A RESOURCE FOR SELF-REGULATION OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF WAR

Abstract. The purpose of the article is to theoretically substantiate and empirically investigate psychological capital as a key resource of self-regulation in adolescents during wartime. The research methodology is based on a synthesis of philosophical, general psychological, and specific scientific principles, implemented in accordance with the requirements of systematicity, scientific rigor, and verification. The scientific novelty lies in identifying the specific influence of the synergy between psychological capital components (hope, self-efficacy, resilience, optimism) on self-regulation mechanisms in adolescents under wartime stress, demonstrating the effectiveness of a resource-oriented approach in preventing youth maladjustment. Conclusions. Psychological capital is a systematically organized and balanced set of resources comprising positive psychological characteristics, such as optimism, self-efficacy, resilience, and hope, which contribute to enhancing a young person's mental well-being and adaptability in society. This capital encompasses internal reserves of the individual that help overcome life difficulties, develop emotional stability, and build successful interactions with others. The synergy of psychological capital components forms a key self-regulation resource for youth in wartime conditions, empirically confirming its role as a fundamental basis for mental well-being and adaptive potential of the individual. Practical significance. The obtained results open perspectives for developing targeted psychological interventions aimed at fostering psychological capital in adolescence. These approaches gain particular relevance in the context of restoring educational environments and creating psychologically safe spaces for personality development during wartime.

Key words: psychological capital, self-regulation, mental well-being, adolescence, adaptive potential, resource-oriented approach, crisis conditions.

Постановка проблеми. Тривалий воєнний стан в Україні викликає масову психогенну травматизацію різних соціальних груп, створюючи загрозу для психічного здоров'я нації. У цих умовах актуалізується потреба в переході від реактивної моделі психологічної допомоги до проактивної, спрямованої на розвиток ресурсних станів особистості. Серед ключових завдань національної безпеки та майбутнього відновлення країни вагоме місце посідають наукові дослідження психологічних ресурсів ментального добробуту українців. Інтерес до

ресурсів ментального добробуту особистості зумовлений можливістю ефективно на свідомому рівні впливати на відновлення життєвої стійкості українців у переживанні травматичних подій війни.

Огляд наукових публікацій показує зростання глобального інтересу до концепції позитивного психологічного капіталу, яка розроблена Ф. Лютханс у контексті позитивної організаційної поведінки особистості [5; 6].

Водночас поняття психологічного капіталу недостатньо вивчено як у теоретичній, так і в

емпіричній перспективах, за винятком деяких нових робіт (В.О. Олефір, В.Ф. Боснюк [2]; Е. Досі та ін. [4], Ф. Лютханс та ін. [5, 6]), саме тому дослідження феномену психологічного капіталу як ресурсу саморегуляції особистості юнацького віку потребує детального дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічний капітал як ключовий ресурс саморегуляції особистості юнацького віку в умовах воєнного часу.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати вплив психологічного капіталу особистості на прояви саморегуляції осіб юнацького віку в умовах воєнного стану; 2) установити взаємозв'язки властивостей психологічного капіталу та параметрів ментального добробуту особистості.

Методи дослідження. У дослідженні використано теоретичні методи аналізу наукової літератури; методи психодіагностики для вивчення зв'язку психологічного капіталу з ментальним добробутом особистості, а саме тестування (за допомогою Google-form) за методиками: Оригінальна шкала (Psychological Capital Questionnaire, PCQ-24, адаптована українською мовою В.О. Олефіром та В.Ф. Боснюком), методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя ВВС», Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф; в адаптації М. Лепешинського та в перекладі українською мовою С.В. Карсканової), тест атрибутивних стилів Л.М. Рудіна, опитувальник «Антивітальність і життєстійкість» (О.А. Сагалакова, Д.В. Труєвцев, 2017); методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Психологічний потенціал особистості – це система психологічних властивостей, які актуалізуються в процесі включення людини в певну діяльність і своєю кумулятивною дією забезпечують успішність результату. Цими властивостями є, зокрема, енергійність (активність), життєрадісність, прагнення до згоди і спільної діяльності, прагнення до досягнень, сміливість, гнучкість, самостійність, емоційна стійкість у стресогенних і фрустраційних ситуаціях тощо [7]. Основу психологічного потенціалу особистості становить психологічний капітал (PsyCap) – позитивний психологічний стан розвитку особистості, що характеризується набором конгруентних ресурсів [6].

Під поняттям «психологічний капітал особистості юнацького віку» розуміємо системно організовані та збалансовані ресурси позитивних психологічних характеристик, як-от оптимізм, самоефективність, життєстійкість і надія, що сприяють підвищенню ментального добробуту та адаптованості молодій людині в суспільстві. Капітал включає внутрішні резерви особистості, які допомагають долати життєві труднощі, розвивати емоційну стійкість і будувати успішну взаємодію з оточенням.

Концепція психологічного капіталу (PsyCap) ґрунтується на виділенні єдиного фактора, який, відповідно, складається з чотирьох властивостей особистості, як-от: оптимізм, життєздатність (resilience), надія (hope), яка операційно визначається на підставі наявності цілей, та самоефективність (self-efficacy) як віра у свою здатність до продуктивної діяльності й ефективного подолання стресових обставин на роботі [5]. Самоефективність, згідно із соціально-когнітивною теорією Альберта Бандури, є центральним конструктом, що означає віру людини у власну здатність організувати та виконати дії, необхідні для досягнення поставлених цілей та ефективного управління складними ситуаціями [3]. Оптимізм, за М. Селігманом, розглядається як позитивний атрибутивний стиль, що характеризується систематичним приписуванням позитивних результатів внутрішнім, стабільним і універсальним факторам, а негативних – зовнішнім, тимчасовим і специфічним [7]. Надія, за С. Снайдером, є динамічною когнітивною мотиваційною системою, що поєднує планування та віру в себе для досягнення цілей [8]. Життєстійкість є динамічною здатністю особистості витримувати виклики воєнного часу, долати актуальні проблеми та негаразди й адаптовуватися до кризових умов життя.

Фундаментальним теоретичним механізмом, що інтегрує компоненти психологічного капіталу, є здатність особистості до позитивної та реалістичної оцінки ситуацій з орієнтацією на можливість успіху шляхом власних зусиль [6, с. 30].

Юнацький вік традиційно розглядається як період здійснення життєвого самовизначення особистості, активного вибору перспектив майбутнього життя [2]. Однак, дорослішаючи

в умовах війни, молодь стикається з деформацією цих природних процесів. У цьому контексті ключовою умовою відновлення ментального добробуту постає необхідність наповнення індивідуального життєвого шляху суб'єктивно значущими подіями та цілеспрямованим розвитком компонентів психологічного капіталу.

З метою вивчення психологічного капіталу як ресурсу саморегуляції особистості юнацького віку в умовах воєнного часу реалізовано констатувальний експеримент. У дослідженні взяли участь 80 юнаків і дівчат, віком 17–23 роки. Раннього юнацького віку (17–18 років) – 26 осіб (32, 5%), пізнього юнацького віку (19–23 роки) – 54 особи (67,5%). Серед них дівчат – 67 осіб (83,75%), юнаків – 13 осіб (16,25%).

Відповідно до завдань дослідження розроблено та апробовано загальну методiku дослідження психологічного капіталу ментального добробуту осіб юнацького віку, яка включала: теоретичний аналіз, нестандартизоване самопостереження, тестування (за допомогою Google-form) за методиками: Оригінальна шкала (Psychological Capital Questionnaire, PCQ-24, адаптована українською мовою В.О. Олефіром та В.Ф. Боснюком) [1],

методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя ВВС», Шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф; в адаптації М. Лепешинського та в перекладі українською мовою С.В. Карсканової), Тест атрибутивних стилів Л.М. Рудіна, опитувальник «Антивitalність і життєстійкість», методи математичної статистики.

За результатами опитування за шкалою Psychological Capital Questionnaire, половина опитаних юнаків і дівчат володіють високим рівнем психологічного капіталу (рис. 1).

Середній рівень значень – 46,25% респондентів, а низький рівень – у 3,75%. Юнакам і дівчатам властиві високі показники оптимізму (48,75% опитаних), що вказує на їх здатність позитивно оцінювати свою результативність. Самоефективність, резилієнтність та переживання надії в опитаних юнаків і дівчат виражені на оптимальному середньому рівні.

Представлені результати свідчать про те, що більшість опитаних юнаків і дівчат стійко опановують складні виклики воєнного життя з вірою та оптимізмом у власні сили, покладаючи надії на майбутнє мирне життя. Кожен другий юнак і дівчина має потенціал для розвитку психологічного капіталу, але потребує певних додаткових зусиль і підтримки для

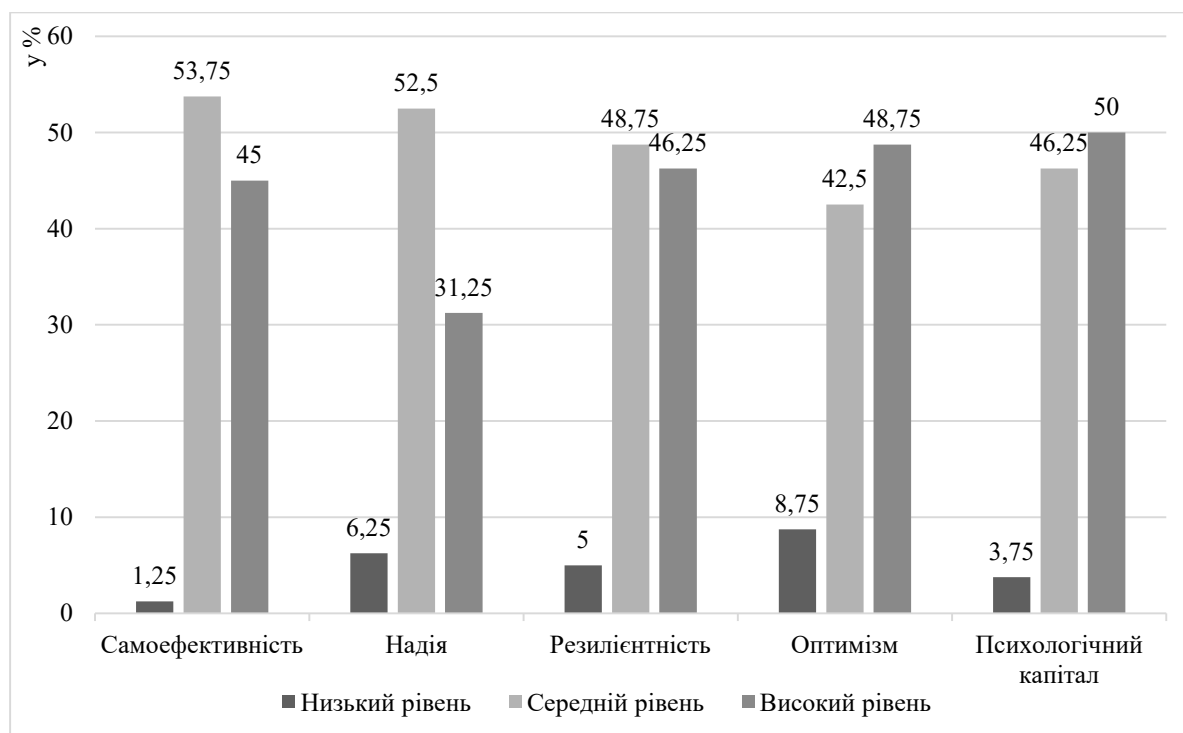


Рис. 1. Розподіл параметрів психологічного капіталу молоді (N=80, у %)

досягнення високого рівня. Невелика частина молодих людей мають труднощі із самотивацією, оптимізмом та вірою у власні сили.

Для перевірки гіпотези дослідження використано лінійний кореляційний та побудоване кореляційне гроно, яке демонструє взаємозв'язок психологічного капіталу та критеріїв суб'єктивного і психологічного благополуччя та факторів життєстійкості. Проаналізуємо систему взаємозв'язків за рис. 2.

Характерними рисами особистості, з власними рисами психологічного капіталу, є проактивна життєва позиція, віра у власні сили, оптимістичне сприйняття дійсності, адаптивність і креативність у відповідь на зміни, здатність до навчання на помилках, а також уміння концентруватися на наявних можливостях. У результаті обрахунків встановлено плеяду тісних кореляційних зв'язків психологічного капіталу і параметрів суб'єктивного благополуччя ($r=0,865$; $p\leq 0,01$), психологічного бла-

гополуччя ($r=0,482$; $p\leq 0,01$), життєстійкості ($r=0,694$; $p\leq 0,01$). Сукупність цих факторів зумовлює інтегральне відчуття щастя та задоволеності життям.

Психологічний капітал особистості пов'язаний тісними позитивними кореляційними зв'язками з параметрами психологічного благополуччя (позитивного функціонування) ($r=0,482$; $p\leq 0,01$), а саме осмисленістю життя ($r=0,75$; $p\leq 0,01$), відкритістю до впливів і змін середовища ($r=0,612$; $p\leq 0,01$), цілями життя ($r=0,598$; $p\leq 0,01$), готовністю до особистісного зростання ($r=0,517$; $p\leq 0,01$), управлінням середовищем ($r=0,478$; $p\leq 0,01$), автономністю ($r=0,293$; $p\leq 0,01$). Вказані властивості молоді особистості суттєво впливають на покращення якості життя як характеристики життєвої сили і благополуччя. Фактор «осмисленість життя» та критерії психологічного капіталу і параметри суб'єктивного благополуччя мають позитивні сильні кореляційні зв'язки на

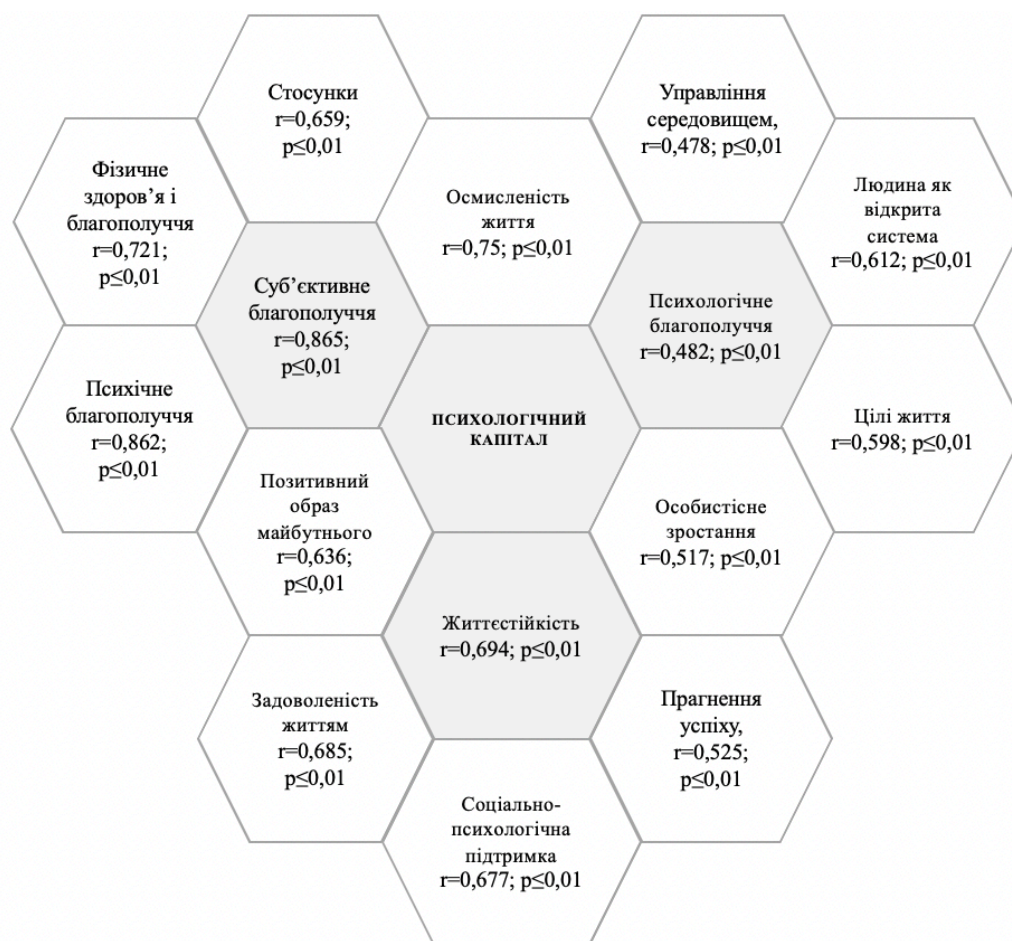


Рис 2. Кореляційне гроно зв'язків психологічного капіталу з параметрами ментального добробуту молоді

рівні $p \leq 0,01$, що вказує на усвідомленість як ключовий механізм досягнення ментального добробуту.

Психологічний капітал особистості пов'язаний тісними позитивними кореляційними зв'язками з параметрами життестійкості ($r=0,694$; $p \leq 0,01$), а саме соціально-психологічною підтримкою ($r=0,677$; $p \leq 0,01$), позитивним образом майбутнього ($r=0,636$; $p \leq 0,01$), прагненням успіху ($r=0,525$; $p \leq 0,01$), функціональною сім'єю ($r=0,41$; $p \leq 0,01$). Отримані результати вказують на вагомий вплив соціально-психологічної підтримки та оптимістичного прогнозування майбутніх успіхів для суб'єктивного благополуччя молоді особистості на рівні $p \leq 0,01$, вказані чинники впливають на підсилення почуття віри у свої сили та можливості подолання труднощів у наполегливому досягненні мети.

Водночас за результатами дослідження когнітивних характеристик ментального добробуту молоді встановлено переважання в більшості молодих людей (72,5%) песимістичного атрибутивного стилю, який зумовлений фіксацією на дефіциті сталих хороших подій (низький рівень у 52,5%), звинувачені себе в невдачах (40% опитаних), сталості незмінно несприятливих обставин життя (22,5%) та широти важких негативних подій (26,25%). Результати свідчать про деструктивний вплив війни на психічне здоров'я та світосприйняття молодих людей, на постійне переживання загроз та небезпек, яке призводить до відчуття, що життя не підвладне контролю, песимістичним прогнозам щодо відновлення та розквіту життя. Чималі втрати людей та матеріальних цінностей посилюють відчуття широти песимістичних подій та власного безсилля. Молоді люди екстраполюють сильні негативні події війни на особисте життя, що викликає втрату сенсу та розчарування. В умовах воєнної дійсності поширюється самозвинувачення в невдачах, провина через бездіяльність і неуспіх, без урахування об'єктивних обставин та змін, зумовлених кризою в державі.

За результатами аналізу антивітальних думок і дій встановлено, що невеликій частині юнаків і дівчат властива високо ризикова поведінка (2,5%). Майже кожна друга молода людина (48,75%) має труднощі в опануванні тригерними подіями. Так, 45% досліджува-

них іноді переживають катастрофічні думки, сповнені фаталізмом. Водночас 10% респондентів на високому рівні й 48,75% опитаних ситуативно демонструють антивітальні дії в ситуаціях опанування психоемоційною напругою, 50% періодично проявляють імпульсивність, а 51,25% часом проявляють демонстративність.

Кореляційний аналіз психологічного капіталу і шкали антивітальних думок вказує на тісний негативний зв'язок $r=-0,363$; $p \leq 0,01$; антивітальними діями як способу опанування психоемоційною напругою $r=-0,261$; $p \leq 0,05$ та загальною шкалою антивітальних думок і дій $r=-0,274$; $p \leq 0,05$. Отримані результати вказують на те, що молоді люди з високим показниками психологічного капіталу оминають антивітальні думки, рідше використовують антивітальні дії для подолання психоемоційної напруги, тобто ставляться більш бережно до свого життя.

Антивітальні переживання є ризиковим чинником травмочутливості молодих людей, який впливає на знижений ментальний добробут, а саме почуття нещастя, самотності, втрату сенсу життя тощо. На середньому рівні у 60% молодих людей проявляються антивітальні переживання, особливо гострим є почуття безпорадності (середній рівень у 75%), що, беззаперечно, впливає на те, що 66,25% юнаків і дівчат мають негативний образ теперішнього і майбутнього. Кореляційний аналіз психологічного капіталу і шкали антивітальних переживань указує на тісний негативний зв'язок $r = -0,524$; $p \leq 0,01$; негативним образом теперішнього і майбутнього $r = -0,597$; $p \leq 0,01$; почуттями занедбаності $r = -0,37$; $p \leq 0,01$ та безпорадності $r = -0,404$; $p \leq 0,01$.

Зростання рівня антивітальних думок та переживань значною мірою пригнічуватиме психологічний капітал. Ускладнене скрутними обставинами життя, а саме втрати, самотність, важкі хвороби, а також негативний образ теперішнього та майбутнього, викликає спектр деструктивних переживань, як-от відчай, інтенсивні страхи, почуття безпорадності та покинутості.

Висновки. Ментальний добробут тісно пов'язаний з компонентами психологічного капіталу, оскільки вони разом формують

основу для емоційного, психічного та соціального здоров'я особистості. Кожен компонент психологічного капіталу впливає на ментальний добробут таким чином: оптимізм сприяє зниженню рівня стресу, підвищує задоволеність життям і допомагає легше долати труднощі, що безпосередньо впливає на емоційний стан та ментальний добробут. Висока самоефективність допомагає людині відчувати контроль над своїм життям, що зменшує тривожність і підвищує почуття власної гідності та задоволення. Стійкість забезпечує емоційну стабільність, допомагає уникнути депресії та тривожних розладів, що є ключовим для підтримки ментального добробуту. Надія допомагає молодій людині зосереджуватися на позитивних результатах, що підвищує емоційний комфорт і загальне відчуття щастя.

Разом ці компоненти створюють внутрішній ресурс, який допомагає молоді ефективно функціонувати в умовах стресу, підтримувати позитивний емоційний стан і адаптуватися до змін. Саме ця синергія робить психологічний капітал ключовим ресурсом саморегуляції молоді в умовах воєнної дійсності, оскільки він безпосередньо забезпечує психологічні інструменти для управління емоційним станом, поведінкою та мисленням у відповідь на виклики травматичного середовища.

Результати експериментального дослідження, які свідчать про тісний зв'язок між психологічним капіталом та суб'єктивним благополуччям особистості, дають підстави стверджувати, що гіпотеза про психологічний капітал як фундаментальну основу суб'єктивного благополуччя молоді особистості є підтвер-

дженою. Дослідження також показує, що всі компоненти психологічного капіталу (само-ефективність, оптимізм, надія та резильєнтність) мають позитивний кореляційний зв'язок із суб'єктивним благополуччям. Це означає, що розвиток кожного із цих компонентів сприяє підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя. Цей факт підкреслює важливість психологічного капіталу як інтегрального ресурсу, що забезпечує основу для суб'єктивного благополуччя.

Таким чином, психологічний капітал відіграє ключову роль у профілактиці та боротьбі з антивітальними настроями серед молоді, тому інвестування в розвиток та зміцнення цього капіталу є важливим фактором для підвищення ментального добробуту та якості життя молодих людей в опануванні викликів війни. Його функція як механізму саморегуляції робить його пріоритетним об'єктом для психологічної підтримки молоді, спрямованої на формування стійкості та адаптаційного потенціалу в умовах кризи.

Перспективи подальшого дослідження полягатимуть у розробленні та апробації цілісної програми розвитку психологічного капіталу осіб юнацького віку, спрямованої на формування ключових компонентів (оптимізму, самоефективності, стійкості та надії) через інтерактивні проекти, рефлексивні практики та групові сесії. У перспективі це дозволить створити науково обґрунтовану модель психологічної підтримки, що сприятиме підвищенню ментального добробуту, розвитку адаптаційного потенціалу та профілактиці психоемоційних порушень у молодіжному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Олефір В.О., Боснюк В.Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 50–71.
2. Савчин М.В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2009. 360 с.
3. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
4. Dóci E. Psychological Capital. *Encyclopedia of Organizational Psychology* / M. Bal (ed.). G.B. Edward Elgar Publishing. 2024.
5. Luthans F., Avolio B., Avey J., Norman S. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007. Vol. 60 (3). P. 541–572.
6. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological capital. New York : Oxford University Press. 305 p.

7. Seligman M. E. Flourish : A visionary new understanding of happiness and well-being. New York : Simon and Schuster, 2011.

8. Snyder C. R. Hope theory : Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*. 2002. Vol. 13. P. 249–275.

REFERENCES:

1. Olefir, V.O., & Bosniuk, V.F. (2023). Adaptatsiia shkaly psykholohichnoho kapitalu (PsyKap-12C) [Adaptation of the Psychological Capital Scale (PsyCap-12C)]. *Insait: Psykholohichni vymiry suspilstva – Insight: Psychological Dimensions of Society*, 9, 50–71 [in Ukrainian].

2. Savchyn, M.V. (2009). *Vikova psykholohiia [Developmental Psychology]*. Akademvydav [in Ukrainian].

3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.*, 84, 191–215 [in English].

4. Dóci, E. (2024). Psychological Capital. *Encyclopedia of Organizational Psychology* / M. Bal (ed.). G.B. Edward Elgar Publishing [in English].

5. Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572 [in English].

6. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological capital. New York : Oxford University Press. 305 p. [in English].

7. Seligman, M.E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York : Simon and Schuster [in English].

8. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275 [in English].

Дата надходження статті: 25.07.2025

Дата прийняття статті: 29.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

UDC 37.015.3:502/504:91(043.3)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.32>**Iryna FEKETA**

Candidate of Biological Sciences,

Associate Professor at the Department of Physical Geography and Environmental Management,

State University "Uzhhorod National University"

iryna.feketa@uzhnu.edu.ua**ORCID:** 0000-0002-3516-3876

MODERN CHALLENGES AND PROSPECTS OF FORMING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF STUDENTS-GEOGRAPHERS

Abstract. The purpose of the article is to study one of the important problems of our time – the formation of environmental awareness and increasing the effectiveness of formal environmental education in higher education institutions, which is due to the current needs of society.

The research methods are based on a combination of structural-functional and scientific approaches. The first allows us to identify the structural components of environmental education programs and determine their role in the formation of environmental awareness of geographers. **The scientific novelty** lies in the study of the formation of environmental awareness during the study of environmental disciplines by students of the first (bachelor's) level of higher education in specialties 014 "Secondary Education (Geography)" and 106 "Geography" of the Faculty of Geography of the State Higher Educational Institution "Uzhgorod National University". A description of the educational disciplines of ecological content and their inclusion in the cycles of general and professional training, both mandatory and elective components of educational programs, is given. **Conclusions.** The theoretical and methodological directions of the study of ecological knowledge are outlined and a comparative analysis of educational programs by specialties and 106 "Geography" and 014 "Secondary Education (Geography)" is carried out regarding the presence and volume (in credits) of disciplines of an ecological profile. The article also considers the role of educational and production practices in the formation of students' environmental awareness through the practical application of knowledge in ecology and the development of ecological thinking at the final stage of continuous environmental education in higher education. Special attention is paid to the problems and prospects of implementing a competency-based approach in modern pedagogy of teaching ecology, which contributes to the formation of practical skills and abilities of future teachers for effective work in geography and natural science lessons.

Key words: environmental awareness, formal environmental education, geography, educational program, ecological discipline.

Ірина ФЕКЕТА

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування,

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

iryna.feketa@uzhnu.edu.ua**ORCID:** 0000-0002-3516-3876

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ

Анотація. Мета статті полягає в дослідженні однієї з важливих проблем сучасності – формування екологічної свідомості та підвищення ефективності формальної екологічної освіти в закладах вищої освіти, що зумовлено актуальними потребами суспільства.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні структурно-функціонального та наукового підходів. Перший дає змогу виокремити структурні компоненти навчальних програм екологічного спрямування і визначити їх роль у формуванні екологічної свідомості географів.

Наукова новизна полягає в дослідженні формування екологічної свідомості під час вивчення дисциплін екологічного спрямування здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями

014 «Середня освіта (Географія)» та 106 «Географія» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Подано характеристику навчальних дисциплін екологічного змісту та їх включення до циклів загальної та професійної підготовки, як обов'язкових, так і вибіркових компонентів освітніх програм.

Висновки. Окреслено теоретико-методологічні напрями дослідження екологічних знань і здійснено порівняльний аналіз освітніх програм за спеціальностями та 106 «Географія» та 014 «Середня освіта (Географія)» щодо наявності та обсягу (у кредитах) дисциплін екологічного профілю.

У статті також розглянуто роль навчальних і виробничих практик у формуванні екологічної свідомості здобувачів вищої освіти через практичне застосування знань з екології та розвиток екологічного мислення на завершальному етапі безперервної екологічної освіти у ЗВО. Особливу увагу приділено проблемам і перспективам упровадження компетентнісного підходу в сучасну педагогіку викладання екології, що сприяє формуванню практичних умінь і навичок майбутніх учителів для ефективної роботи на уроках географії та природничих дисциплін.

Ключові слова: екологічна свідомість, формальна екологічна освіта, географія, освітня програма, дисципліна екологічного спрямування.

Problem statement. The current state of development of society in each country requires environmental awareness of citizens. The environmental threats that humanity faces today are largely a consequence of the insufficient level of environmental culture of previous generations. Ukraine, both today and in the future, needs highly qualified specialists with an ecological worldview. This necessitates the need to form eco-centric thinking in students of geographical faculties as future specialists in natural sciences – geographers and teachers. According to the strategies of sustainable development of society [10], the formed ecological and social consciousness, which develops through the mastery of environmental disciplines, will determine not only the professional value orientations of future specialists, but also their lifestyle, level of culture and intellectual development.

Analysis of recent research and publications. The field of study of ecological culture and the formation of ecological thinking is studied by scientists of both natural and social sciences. Thus, V. Bekh [3] focused on the study of ecological competence as a component of professional training of specialists in the higher education system, O. Zhurba [4], I. Feketa [13] studied the formation of students' ecological culture in the process of studying natural disciplines.

Aspects of professional training of future geographers are revealed in the studies of Ukrainian scientists – O. Chubrey [14], V. Yavorska, M. [15]. A significant contribution to the study of the role of ecological competence in the training of future specialists was made by Ya. Absalyamova [2] O. Mateyuk [6], O. Prutsakova [11], N. Ridey and

S. Tolochko [12]. For scientists and researchers, it is important to determine the correct approaches to the formation of environmental awareness not only as an indicator of the level of knowledge, but also as a factor in the formation of a holistic society and the ability to apply this knowledge in future professional activities.

The purpose of the article is to study the formation of environmental awareness of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in specialties 106 “Geography” and 014.07 Secondary Education (Geography) of the Faculty of Geography of the State Higher Educational Institution “Uzhhorod National University”, analyzing subject competencies in mastering environmental disciplines.

Presentation of the main material. Environmental awareness, which is based on the principles of the Strategy for Sustainable Development of Society, which are reflected in the Action Program “Agenda of Humanity for the 21st Century” [10] should be the basis for the life of a modern person. Environmental awareness is not only about the present, it is also about the future. The formation of environmental awareness occurs primarily through the mechanism of formal environmental education in the system of higher educational institutions. During the mastering of environmentally oriented disciplines, higher education applicants gradually form environmental knowledge, which, having become specialists, can be implemented in practice.

Educational programs of specialties 014 “Secondary Education (Geography)” [9] and 106 “Geography” [8] of the Faculty of Geography of the State Higher Educational Institution “Uzhgorod National University” contain a complex of educational and elective components of the environmental direction.

The program results of training students of these specialties determine the understanding of the cause-and-effect relationships of the development of society, as well as the awareness of current trends as impossible without environmental knowledge.

The formation of environmental awareness in higher education institutions is given considerable attention, however, the issues of studying its practical component still remain insufficient. In this regard, the article considers the features of the formation of environmental awareness in students-geographers.

Higher education institutions provide in-depth assimilation of environmental knowledge based on various approaches and methods. This contributes to the formation of environmental awareness in students, which involves a responsible attitude to the study and preservation of the environment, rational use of natural resources, as well as awareness of the role of man in the system of interaction with nature. Environmental education in higher education institutions is developing in two directions:

- professional environmental education, which includes the training of specialists for various branches of the economy;
- normative basic discipline, mandatory for representatives of all specialties [1].

In higher education institutions, environmental education appears as a logical continuation of the knowledge obtained in preschool and school institutions, performing the role of a formal component, while being supplemented by the influence of family values, cultural traditions and the media as sources of informal education. Environmental awareness is a dynamic phenomenon and can change throughout life, and an important role in this process is played by environmental knowledge that is formed both within the framework of formal and informal education [7]. Both paths – formal and informal – remain important for the formation of environmental awareness.

Students of geographical specialties within the framework of continuous multi-level environmental education have the greatest opportunities for the development of environmental awareness. This is due to the fact that geography as a science covers a wide range of issues – from the study of natural geosystems

of the planet to the study of socio-economic aspects of the functioning of society.

The formation of environmental awareness of students of geographical specialties is carried out due to the presence of normative basic disciplines of environmental content in the curricula. At the Faculty of Geography of the State Higher Educational Institution “UzhNU”, the training of applicants for the first (bachelor’s) level of higher education is carried out according to the educational programs of specialties 106 “Geography” and 014.07 “Secondary Education (Geography)”, developed in accordance with the Law of Ukraine “On Higher Education” and the Standard of Higher Education of Ukraine for the bachelor’s level [1].

The program 106 “Geography” is focused on the multidisciplinary training of specialists capable of performing professional and applied tasks in the field of geography, local history, territorial planning, taking into account the principles of sustainable development and rational use of nature. In turn, the program 014.07 “Secondary Education (Geography)” is aimed at training geography teachers, specialists in the field of teaching methods of the subject in institutions of general secondary and extracurricular education. The purpose of these programs is to train highly qualified specialists who possess modern knowledge to solve problems both in the field of geographical science and in practical activities.

Both educational programs provide for the students to master ecological disciplines that are included in the cycles of general and professional training and are represented by both mandatory and elective components.

Analyzing the educational programs in the specialties 106 “Geography” and 014.07 “Secondary Education (Geography)”, it can be noted that they contain mandatory components (MC) – the disciplines “Fundamentals of Ecology” and “Fundamentals of Ecology and Human Ecology”.

At the same time, in the program 014.07 “Secondary Education (Geography)” these disciplines are classified as a general, not a professional training cycle. In addition, students have access to a significant number of elective components (EC): 10 disciplines in the program 014.07 and 6 disciplines in the

program 106 “Geography”. This allows applicants to choose subjects according to their interests, but it is worth noting that in practice, preference is often given to specialized subjects.

Regarding the credit ratio, environmental disciplines among the mandatory components account for 1.66% in the program 014.07 Secondary Education. Geography and 1.45% in the program 106 Geography, which together makes up about 2.2% of the total amount of credits in mandatory disciplines. Since geography is a natural science and is closely related to the study of the state of the environment, certain issues of environmental content are partially studied during the development of other specialized subjects.

An essential element of the professional training of students of both specialties is the training practices – “Topographic. Complex-geographic” and “Socio-economic-geographic”. Complex-geographic practice, which is conducted in the 1st year on the basis of the Carpathian Biosphere Reserve (in accordance with the cooperation agreement), allows students to apply the acquired theoretical knowledge in practice. It covers work with environmental protection topics, analysis of anthropogenic transformations of landscape complexes, assessment of the use of natural and demographic resources of the territory and identification of ways to optimize them.

Socio-economic-geographic practice is held in the 2nd year. Before the full-scale invasion of Russia into the territory of Ukraine, this practice, according to the cooperation agreement between the State Higher Educational Institution “UzhNU” and the Odessa National University named after I.I. Mechnikov took place on the territory of the Black Sea coast (Odesa and Bilhorod-Dnistrovsky). Now the internship takes place in the territory of the Transcarpathian region. Individual tasks of students include topics related to the analysis of the state of the environment and the factors of its changes. Here, such issues as: administrative-territorial division of the Transcarpathian region and its features are investigated. Economic assessment of natural conditions and resources of the Transcarpathian region. Population dynamics of the Transcarpathian region. Population density, natural growth and migration processes. Labor resources. Employment of the population

of the region. General characteristics of the economy of the Transcarpathian region, its structure, level of development and place in the economic complex of Ukraine. Branches of specialization. Machine-building complex of the Transcarpathian region. Production relations. Products. Territorial organization of the economy of the Transcarpathian region: industrial nodes, centers, districts. Development of the recreational economy of the Transcarpathian region.

Thanks to this, students have the opportunity to work not only with geographical topics, but also analyze ecological-economic and ecological-social aspects of the development of the region.

In the third year, students of specialty 106 “Geography” undergo practical training, during which they deepen their knowledge in the chosen field of geographical science, master the methods of applied research, learn to collect, systematize and analyze literary, cartographic and statistical materials. Practical training includes conducting observations, sampling, laboratory analysis, surveys, questionnaires and other methods of obtaining primary geographical information.

The practice is carried out on the basis of cooperation agreements between the State Higher Educational Institution “UzhNU” and the Department of Ecology and Natural Resources of the Transcarpathian Regional State Administration, the Carpathian Biosphere Reserve, the National Natural Park “Synevyr” and other institutions. It is here that students gain practical experience in assessing the state of the environment – experience that is especially important for the formation of ecological thinking.

For students of the specialty 014.07 “Secondary Education (Geography)”, practical training is carried out in general secondary education institutions. It forms pedagogical competencies, in particular the ability to apply modern educational technologies, analyze the effectiveness of lessons and form subject competencies in schoolchildren. At the same time, the practice covers the explanation of the spatial differentiation of the geographical envelope, the description of the mechanisms of functioning of natural and social territorial complexes, the classification of the relationships between the components of the environment – all this creates a pedagogical-natural-ecological basis for the training of students.

Conclusions. According to the results of the study, it was found that the educational programs of the first (bachelor's) level of higher education in the specialties 106 "Geography" and 014.07 "Secondary Education (Geography)" of the Faculty of Geography of the State Higher Educational Institution "Uzhgorod National University" ensure the formation of eco-centric knowledge in students through subject competencies. At the same

time, the analysis of the credit load of ecological disciplines showed their insufficient share among the mandatory components, which indicates the need to expand this block. It is advisable to transfer a number of environmentally oriented courses to the list of mandatory ones in order to ensure the systematic formation of ecological awareness, skills and practical skills in geography students necessary for further professional activity.

BIBLIOGRAPHY:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#>
2. Абсаямова Я., Лук'янова В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців засобами соціально-гуманітарних дисциплін. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2017. № 2. С. 6–7.
3. Бех В.П. Екологічна компетентність як складова професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Вища освіта України*, 2021. Вип. 3(82). С. 45–51.
4. Журба О.І. Формування екологічної культури студентів у процесі вивчення природничих дисциплін. *Педагогічні науки* 2019. Вип. 88(1). С. 112–118.
5. Лук'янова Л.Б., Гуренкова О.В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. Київ-Ніжин : ПП Лисенко, 2008. 243 с.
6. Матеюк О.П. Формування професійної екологічної компетентності студентів університету в контексті завдань сталого розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 1.
7. Національна концепція розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Освітня програма спеціальності 106 «Географія» (оновлена, березень 2021 року). URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36660>
9. Освітня програма. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/35401>
10. Програма дій «Порядок денний на ХХІ століття» : Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.) : пер. з англ. – 2-ге вид. Київ : Інтелсфера, 2000. 360 с.
11. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 2. С. 16–19.
12. Рідей Н., Толочко С. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. С. 144–148.
13. Фекета І.Ю., Славик Р.В., Лета В.В. Формування екологічної свідомості у студентів географічних спеціальностей: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 178–182. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.35>
14. Чубрей О.С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : монографія. Чернівці : Технодрук, 2020. 376 с.
15. Яворська В.В., Адобовська М.В., Чубрей О.С. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів географії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 31. С. 184–191.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#> [in Ukrainian].
2. Absalyamova, Ya., & Luk'yanova, V. (2017). Formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv zasobamy sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of environmental competence of future specialists through social and humanitarian disciplines]. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 2, 6–7. [in Ukrainian].
3. Bekh, V.P. (2021). Ekologichna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Environmental competence as a component of professional training of specialists in the higher education system]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3(82), 45–51. [in Ukrainian].
4. Zhurba, O.I. (2019). Formuvannya ekolohichnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia pryrodnychyykh dystsyplin [Formation of students' environmental culture in the process of studying natural sciences]. *Pedahohichni nauky*, 88(1), 112–118. [in Ukrainian].

5. Luk'yanova, L.B., & Hurenkova, O.V. (2008). *Ekolohichna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Environmental competence of future specialists: Educational and methodological guide]. Kyiv–Nizhyn: PP Lysenko. [in Ukrainian].
6. Mateyuk, O.P. (2011). Formuvannia profesiinoi ekolohichnoi kompetentnosti studentiv universytetu u konteksti zavdan staloho rozvytku [Formation of professional environmental competence of university students in the context of sustainable development]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 1*. [in Ukrainian].
7. Natsionalna kontseptsiiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National concept for the development of education in Ukraine until 2021]. (2013). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
8. Uzhhorod National University. (2021). *Osvitnia prohrama spetsialnosti 106 "Heohrafiia"* [Educational program for specialty 106 Geography]. Retrieved from: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36660> [in Ukrainian].
9. Uzhhorod National University. (2021). *Osvitnia prohrama spetsialnosti 014.07 "Serednia osvita (Heohrafiia)"* [Educational program for specialty 014.07 Secondary education (Geography)]. Retrieved from: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/35401> [in Ukrainian].
10. United Nations. (2000). *Agenda 21: A programme for action for sustainable development*. (2nd ed., Ukrainian translation). Kyiv: Intelsfera. [in Ukrainian].
11. Prutsakova, O.L. (2005). Sutnist ta vydy ekolohichnoi kompetentnosti osobystosti [Essence and types of environmental competence of the individual]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 8(2)*, 16–19. [in Ukrainian].
12. Ridei, N., & Tolochko, S. (2018). Rozvytok ekolohichnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku [Development of environmental competence of teachers in the system of postgraduate education for sustainable development]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 21*, 144–148. [in Ukrainian].
13. Feketa, I.Yu., Slavik, R.V., & Leta, V.V. (2022). Formuvannia ekolohichnoi svidomosti u studentiv heohrafichnykh spetsialnostei: vyklyky ta perspektyvy [Formation of environmental awareness in geography students: challenges and perspectives]. *Innovatsiina pedahohika, 48(2)*, 178–182. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.35> [in Ukrainian].
14. Chubrei, O.S. (2020). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: monohrafiia* [The system of training future geography teachers for professional activity on the basis of a competence-based approach: monograph]. Chernivtsi: Tekhnodruk. [in Ukrainian].
15. Yavorska, V.V., Adobovska, M.V., & Chubrei, O.S. (2019). Strukturno-funktsionalna model pidhotovky maibutnikh vchyteliv heohrafii [Structural-functional model of training future geography teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, 31*, 184–191. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.07.2025

Дата прийняття статті: 03.09.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.922.7:[376-056.3-053.5:159.942]: 355.48((470+571):477)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2025-2.33>

Наталія ШЕЛЬ

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та соціальної психології,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
nataliaperegoncuk@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5965-5288

Оксана СОЛОВЕЙ-ЛАГОДА

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри кризової та клінічної психології,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
o.solovei-lahoda@donpu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-1816-0892

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Анотація. *Мета* статті полягає у вивченні актуальної теми психологічної корекції негативних емоційних станів у дітей з особливими потребами під час війни. Таких дітей визначено як групу осіб, до якої входять особи з різними видами психофізичних порушень. Розкрито основні чинники емоційних переживань дітей з особливими освітніми потребами під час війни: невизначеність майбутнього, відсутність інформації про реальний стан подій, що відбуваються; стрес і тривога від новин, повітряні тривоги та вибухи; плач, злість як реакція на ситуацію або емоційні реакції найближчого оточення; хронічний стрес та емоційне виснаження. **Методологія** дослідження ґрунтується на загальних закономірностях функціонування дитячої психіки під час переживання стресових ситуацій. Діти в переважній більшості випадків відчують труднощі щодо опису власних переживань, розпізнавання власних емоційних станів, вираження своїх почуттів відповідно до реальних подій. Серед різноманітних технік та прийомів у роботі з негативними емоційними станами дитини під час війни визначено гру. **Наукова новизна** полягає в тому, що гра є тим середовищем, де дитина може відтворити свої переживання, продемонструвати загрози, які її непокоять, і виконати завдання незалежно від тих обмежень/порушень, які існують у неї в повсякденному житті, набуті досвіду встановлювати соціальні контакти, вміння розв'язувати різні непорозуміння та конфлікти. **Висновки.** Найбільш поширеними іграми для роботи з негативними емоційними станами для дітей з особливими потребами є рухливі та сенсорні. Рухливі ігри дають можливість вивільняти негативні емоції та скидати нервові напруження, а сенсорні – заспокоюють і забезпечують здатність зосередитися на приємних переживаннях.

Ключові слова: психологічна корекція, рухливі та сенсорні ігри, діти з особливими освітніми потребами, негативні емоційні стани.

Natalia SCHELL

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General and Social Psychology,
Vasyl' Stus Donetsk National University
nataliaperegoncuk@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5965-5288*

Oksana SOLOVEY-LAGODA

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Crisis and Clinical Psychology,
Vasyl' Stus Donetsk National University
o.solovei-lahoda@donnu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-1816-0892*

**USE OF GAMES IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION
OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES IN CHILDREN
WITH SPECIAL NEEDS DURING WAR**

Abstract. *The purpose of the article is to study the current topic of psychological correction of negative emotional states in children with special needs during the war. Children with special educational needs are defined as a group of individuals, which includes individuals with various types of psychophysical disorders. The main factors of emotional experiences of children with special educational needs during the war are revealed: uncertainty of the future, lack of information about the real state of events; stress and anxiety from the news, air raids and explosions; crying, anger as a reaction to the situation or emotional reactions of the immediate environment; chronic stress and emotional exhaustion – the cumulative effect of disturbing events, constant worries, experiences of a negative nature. The research methodology is based on the general patterns of functioning of the child's psyche during the experience of stressful situations. Children in the vast majority of cases experience difficulties in describing their own experiences, recognizing their own emotional states, and the ability to express their feelings in accordance with real events. Among the various techniques and methods in working with negative emotional states of a child during the war, a game has been identified. The scientific novelty lies in the fact that a game for a child is an environment where a child can recreate his experiences, demonstrate threats that worry him and complete tasks regardless of the limitations/violations that exist in his everyday life, gain experience in establishing social contacts, the ability to resolve various misunderstandings and conflicts. Conclusions. The most common games for working with negative emotional states for children with special needs are mobile and sensory. Mobile games allow you to freely release negative emotions and relieve nervous tension, and sensory games calm you down and provide the ability to focus on pleasant experiences.*

Key words: *psychological correction, active and sensory games, children with special educational needs, negative emotional states.*

Постановка проблеми. Діти з особливими потребами – це вразлива категорія населення, яка потребує психологічної підтримки та допомоги в повсякденному житті, а в умовах війни це завдання постає ще гостріше. Тривога, нервова напруга та невизначеність – це ті стани, які супроводжують дитину щодня і потребують негайного втручання з боку психолога. Серед усіх засобів, які використовують у роботі з дітьми з особливими потребами, неабияку роль відіграє гра. Корекційні можливості гри полягають у тому, що гра є провідною діяльністю для дитини, через яку вона, з одного боку, може емоційно відреагувати на травматичні, тривожні події воєнного часу, а з іншого – це спроба подолати складні ситуації, побачити обмеження та загрози, спрогнозувати

успішний вихід із тих обставин, в які дитина потрапила, прожити та інтегрувати свої переживання в повсякденне життя.

Саме тому метою публікації є вивчення корекційних можливостей гри в роботі із травматичним досвідом дітей з особливими потребами. Гра є тим доступним та практичним інструментом, який можуть використовувати не тільки психологи, а і батьки чи особи, які їх замінюють. Будь-яка гра несе в собі потенційні можливості для розвитку, навчання та корекції особистості дитини з особливими освітніми потребами (далі – ОПП).

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема розвитку дітей із психофізичними порушеннями/з особливими освітніми потребами представлена в дослідженнях україн-

ських науковців з різних аспектів. У роботах учених, як-от І. Бех, В. Бондар, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін., описано специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами. Особливості психолого-педагогічної корекції вивчали такі вчені, як Л. Занков, О. Граборов, Н. Кузьміна, Т. Власова, І. Грошенкова, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Лубовський, Б. Пінський, Є. Соботович та ін. У роботах цих дослідників підкреслюється комплексний характер корекційної роботи в процесі навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями розвитку.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, зважаючи на виклики сьогодення (повномасштабне вторгнення/війна), потреба в психологічній підтримці та допомозі дітей з особливими потребами є вкрай необхідною. Цей аспект не залишився поза увагою дослідників (А. Бойченко, В. Зливков, Л. Прохоренко, Д. Романовська, М. Слюсаревський), у роботах науковців розкрито особливості соціально-психологічної допомоги дітям, постраждалим від бойових дій та війни.

Виклад основного матеріалу. Діти з ООП є більш уразливими під час війни – на емоційному, когнітивному та поведінкових рівнях. Через свої особливості вони потрапляють в групу підвищеного ризику в стресових ситуаціях, як зовнішню реакцію на них можна очікувати регресивних реакцій або навіть регресивних станів, поведінкових змін, як-от метушливість, непосидючість, гострі емоційні спалахи (гнів, плач, істерики), хвилювання або байдужість і апатія тощо.

Характеризуючи емоційні переживання дітей з особливими освітніми потребами під час війни, варто зупинитися на основних умовах, які впливають на їх появу.

1. Відсутність інформації про реальні події та стан справ, невизначеність через дефіцит або профіцит інформації в умовах війни (відсутність планів на майбутнє, навіть на найближчий час, оберігання від тривожної інформації). Повітряні тривоги, переміщення в безпечні регіони та евакуація – це ті події, які для дитини стають незвичними і викликають занепокоєння. Діти з ООП відчують труднощі в розумінні значення подій та сприйманні інформації про обставини, в яких зна-

ходяться, особливо якщо ці обставини швидко змінюються. З причини порушень, які має дитина, наприклад, дитина з порушеннями аутистичного спектра, усе нове буде не просто викликати опір, але й дезорганізовувати її дії. Як наслідок, у дитини можна буде спостерігати агресію, істерику, крик, плач тощо.

2. Високий рівень стресу та нервового напруження. Відсутність можливості чи здатності зрозуміти/пояснити для себе причини ситуації, в якій дитина раптово опинилась, викликає високий рівень нервового напруження та тривоги з усіма наслідками, як-от: психологічна травма, непередбачувані емоційні реакції, непрогнозована поведінка, що може бути небезпечним для життя в умовах негайного реагування на надзвичайні ситуації. Тривале перебування в укриттях, розлука з родичами і друзями та переїзд із рідних місць, утрата звичного середовища, друзів, навіть улюблених іграшок спричиняють тривогу та стрес у дітей.

3. Негативні емоційні стани – агресія, страх, гнів, злість і плач. Агресивна поведінка в дитини може бути формою вираження злості та гніву на ті обставини, які склалися. Ці емоції в дитини виникають як наслідок зміни обстановки, в якій вона перебуває, але досить часто будуть спрямовані на найближче оточення (батьки, опікуни, вихователі, педагоги, однолітки).

4. Емоційне виснаження від війни. З початком війни життя громадян України кардинально змінилось, і якщо на початку повномасштабного вторгнення це здебільшого було пов'язано з неочікуваністю, раптовістю подій, невизначеністю, то зараз ця ситуація ускладнюється тим, що війна вже триває четвертий рік. Неспокій, хвилювання нікуди не поділися – вони мають здатність накопичуватися і впливати на фізичне здоров'я та благополуччя наших громадян. Ще однією особливістю є те, що на початку війни в близькому оточенні дитини побутовала думка, що це скоро закінчиться і батьки намагалися оберігати дітей від тривожних подій/інформації, натомість бойові дії зараз стали реальністю – кожного дня в країні відбуваються обстріли, вибухи, руйнування, втрата людей. І це вже важко приховати, але ще важче цю інформацію донести дитині та допомогти впоратися із травматичними емоційними переживаннями.

З огляду на особливості емоційної сфери дітей з ООП доцільно підбирати такі інстру-

менти корекційної роботи, які допоможуть дитині почуватися вільно та розкуто. Гра для дитини з ООП, з одного боку, – це сенсорне, психологічне, й емоційне розвантаження, а з іншого – вона знімає більшість обмежень, з якими дитина стикається в повсякденному житті. У роботі з дітьми з ООП гра може виступати одним зі шляхів допомоги, опанування дорослих цінностей і правил, моделювання взаємодії з навколишнім світом.

С. Литвиненко визначає гру як джерело задоволення, і саме тому вона активізує дітей і дорослих. Ігротерапія в розумінні науковця – провідний метод психологічної корекції та допомоги дітям. Саме завдяки цілющим особливостям дитячої психіки під час гри творчо розв’язуються проблеми і зцілюються психічні травми [3, с. 9].

Діти в переважній більшості випадків відчують певні труднощі щодо опису власних переживань. Невербальна експресія з використанням різноманітних ігрових предметів і матеріалів для дітей є більш прийнятною, особливо це важливо у випадках певних мовленнєвих порушень або відсутності мовлення взагалі. Гра є природним середовищем для дитини і не потребує докладання значних зусиль. Крім того, діти більш спонтанні, щиро виявляють у грі почуття й переживання і водночас менше, ніж дорослі, здатні до рефлексії почуттів і дій. Тому гра для дитини – це місце, де вона може відтворити свої переживання, продемонструвати загрози, які її непокоять, і виконати завдання незалежно від тих обмежень/порушень, які існують у неї в повсякденному житті. Неабияке значення має рольова пластичність дітей. Дитяче мислення – конкретно образне, тому через гру, малювання, фантазію, маніпуляцію з різноманітними матеріалами відбувається осмислення навколишньої дійсності. Засобами для корекційної роботи з допомогою гри є гра з ляльками, ліплення, малювання, ігри з піском, набори різних предметів (фігурки людей, тварин, іграшкові будиночки, машини, дерева тощо). Ігрові предмети і матеріали є для дитини більш значимими «комунікативними партнерами», ніж дорослі. В ігровій діяльності дитина виражає щодо них певні емоційні реакції та способи роботи, пов’язані з набутим досвідом [3; с. 10].

Гра виступає методом реконструктивного лікувально-корекційного впливу (за наявності

в дитини емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру); в інших випадках – як допоміжний засіб, що дозволяє стимулювати дитину, розвивати її сенсомоторні навички, знизити емоційну напругу та ступінь дезадаптації (аутичні, педагогічно і соціально занедбані діти та діти з особливими освітніми потребами); можливе застосування ігрових методів як психопрофілактичного, розвивального засобу [3, с. 8–11].

На основі аналізу психологічної літератури можна виокремити такі основні психологічні механізми корекційного впливу гри: моделювання соціальних відносин, діалогічне спілкування та вираження почуттів дитини в грі; формування паралельно з ігровими й реальних стосунків; розвиток соціальної компетентності та набуття досвіду розв’язання суперечностей та конфліктів; формування довірливості пізнавальних та емоційних процесів (саморегуляція) тощо [1; 2; 3; 4; 5].

Як показує практика, фізична активність дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ОПП так само, як й інші сфери, має особливості. Зазвичай такі вихованці фізично слабкі, швидко втомлюються й можуть бути роздратованими, а через слабе фізичне здоров’я схильні до частих захворювань. Слабкість рухової сфери дитини гальмує її пізнавальні інтереси, що проявляється в байдужості до всього, що відбувається навколо, низькій пізнавальній активності, усамітненні, ігноруванні виконання певних завдань. Іноді трапляються випадки, коли вихованці проявляють низький рівень пристосування до фізичних навантажень, невправність у виконанні елементарних рухів, неналежного виконання ігрових дій. Порушення рухової активності відображається на слабкій сформованості рухових якостей: сили, витривалості, гнучкості, швидкості, спритності тощо. Ключовим моментом соціалізації та фізичного розвитку, особливо осіб з порушеннями розвитку, є те, що дошкільники та діти молодшого шкільного віку за своєю природою люблять багато рухатись [1, с. 123].

Активні та рухливі ігри дають можливість зняти нервову напругу, посилити здатність контролювати тіло, особливо якщо грати в такі ігри, що не потребують виконання чітких інструкцій та правил. Це такі ігри, як гра в «подушки» – битися подушками, це «хапалки»

та «обливалки» та різні їх варіанти. Такі ігри дають можливість дитині отримувати задоволення від самого процесу гри і не замислюватися над її інструкціями та правилами, перебувати в моменті тут і тепер – відволікатися від тих тривожних подій, які нині переживає все населення країни. Це спосіб скинути нервову напругу, вивільнити негативні переживання, спосіб проживати своє дитинство незалежно від ситуації в країні, емоцій та переживань батьків, сумні події, з якими доводиться стикатися кожного дня.

Рухливі ігри з правилами теж є корисними і потрібними для дітей з особливими потребами. Вони мають такі переваги:

- 1) для дітей з порушеннями поведінки – це спосіб формування дисципліни;
- 2) засвоєння норм поведінки та загальноприйнятих вимог у суспільстві;
- 3) формування вміння контролювати свої емоції та поведінку, дочекатися своєї черги, стежити за тим, що роблять інші, тощо. Варто згадати такі ігри, як «Море хвилюється», «Третій зайвий», «Панас», «Хусточка», «Каблучка» тощо [1; 4].

Таким чином, основними функціями рухливих ігор є: підвищення тілесно-рухової і розумової активності організму; підвищення рівня самостійності, виховання впевненості; формування чіткості, сили, вправності, швидкості рухів; збереження здоров'я дитини, корекція наявного порушення; створення умов адаптації та соціалізації особистості тощо. Крім того, рухливі ігри в стресових ситуаціях допомагають дітям подолати їх та відволіктися від переживань, пов'язаних із воєнним станом, як-от: емоції рідних та близьких, жахливі кадри в засобах масової інформації з руйнуваннями, загибеллю людей, постійна повітряна небезпека та проблеми окупації.

Наступним видом ігор, які можна використовувати з корекційною метою в роботі з дітьми з ОПП, – сенсорні ігри.

Сенсорні ігри (переливати воду, додавати пісок, олію, фарби, торкатися, гладити, нюхати тощо) знімають сенсорне перевантаження, забезпечують дитині відпочинок, наприклад, від спілкування з іншими людьми. А з іншого боку – це можливість отримати нові знання та навички. Тут на допомогу можуть стати пісочна терапія, сенсорні кульки, «бізі-куб»,

«впізнай тварину навпомацки» тощо. Найбільш поширеними і доступними в плані заохочувального матеріалу можуть бути ігри з водою та ігри з прищипками.

Заняття з водою піднімають настрій у малюків, дарують їм величезну кількість позитивних емоцій. Дитина в цьому віці пізнає і краще засвоює навколишній світ тактильно і емоційно. Можна запропонувати дитині вилувати предмети з води, проводити експерименти з губкою, робити водоспадик, шторм у воді за допомогою трубочки та дихання. І цей перелік завдань можна змінювати залежно від віку дитини та її психофізичного порушення.

«Ігри з прищипками». Для роботи потрібно підібрати різнокольорові пластмасові прищипки. Це збагатить тактильний досвід дитини (прищипки мають легко розкриватися). З картону треба вирізати силуети квіточки, сонечка, їжачка тощо та запропонувати дитині зробити для квіточки пелюстки, для сонечка – промінчики, для їжачка – голочки з прищипок. Увесь час потрібно коментувати свої дії та називати колір прищипок. Така гра допоможе дитині отримати нові знання про предмети навколишнього світу та їх характеристики, як-от форма, колір, величина.

Для дітей з розладами аутичного спектра можна використовувати вправи:

– «Змішуємо фарби». Фарби різних кольорів змішуються для отримання нових кольорів і відтінків;

– «Частування для ляльок». Ляльки та інші іграшки сидять за столом, а перед ними стоїть «частування»: склянки з водою певного кольору (червоний – для імітації вишневого соку, білий – молока, або ж можна використовувати справжні напої). У процесі гри можна використовувати різні сюжети (день народження, кафе), вчитися рахувати «гостей», що сидять за столом, передавати один одному склянки тощо.

Такі ігри дають можливість дитині опанувати новий досвід побудови соціальних контактів, ознайомити з різними подіями та правилами поведінки, налагодити контакт із відвідувачами кафе, гостями на дні народження тощо, навчити дитину рахувати та ознайомити з різними продуктами харчування, що є досить важливим для цієї категорії дітей, зважаючи на їх вибірковість у виборі страв.

Таким чином, гра для дитини – це природне середовище, де вона може себе поводити без-

посередньо і невимушено. Корекційні можливості гри проявляються в здатності вільно виражати свої переживання без вагань та пересторог, інтегрувати травматичний досвід війни та її наслідків, здобути новий емоційний досвід і знання про навколишній світ.

Висновки. Підводячи підсумки теоретичних розвідок проблеми психологічної корекції негативних емоційних станів з дітьми з особливими освітніми потребами, можна констатувати той, факт що такі діти – це вразлива категорія осіб. Психологічна корекція негативних емоційних дітей з ОПП ускладнюється через їх психофізичні порушення (залежно від виду порушення), наприклад, дитина може не вміти розпізнавати емоції, проявляти їх невідповідно до ситуації або взагалі бути беземоційною, крім того, війна спричинила переживання, з якими дитина не вміє справлятися. А тому психологічна корекція негативних емоційних станів повинна відбува-

тися в найбільш природних умовах. Саме гра є тим середовищем, що забезпечує дитині комфортні умови для життєдіяльності, знімає обмеження, які існують у неї в повсякденному житті, та дає змогу проявити свої емоції відповідно до ситуації. У грі дитина може продемонструвати свої побоювання, загрози, страхи та виразити свої переживання. Серед найбільш поширених ігор, які можна використовувати з корекційною метою, – рухливі ігри як спосіб емоційного вивільнення та зняття стресового напруження та сенсорні ігри як спосіб відволікання від негативних подій, збагачення свого чуттєвого досвіду приємними сенсорними відчуттями.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні доцільності використання інших інструментів у корекції негативних емоційних станів дитини та розробленні програм з їх використання в роботі із травматичним досвідом під час війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитрів Р., Матішак М., Матвеева Н. Використання рухливих ігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільного та молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 122–127.
2. Котко Т.П. Психокорекційна діяльність практичного психолога з формування сприятливого психічного клімату в колективі школярів. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1–2. С. 163–169.
3. Литвиненко С.А. Ігротерапія як метод психологічної допомоги дітям і підліткам. *Психологія: реальність і перспективи*. 2014. Вип. 3. С. 8–11.
4. Нагорна О.Б., Григус І.М. Розвиток моторики дітей раннього віку з синдромом розладу рухових функцій. *Спортивна наука України*. 2011. № 2. С. 105–114.
5. Семеніна Ж.О., Голяченко А.О. Ігротерапія як засіб реабілітації дітей із затримкою рухового розвитку. *Медсестринство*. 2022. № 2. С. 28–30.

REFERENCES:

1. Dmytriv, R., Matishak, M., & Matveieva, N. (2022). Vykorystannia rukhlyvykh ihor u roboti iz ditmy iz osoblyvymy osvithnimy potrebamy doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [The use of mobile games in working with children with special educational needs of preschool and primary school age]. *Youth and the market*, 7–8(205–206), 122–127. [in Ukrainian].
2. Kotko, T.P. (2012). Psykhokorektsiinaliialnist praktychnoho psykhologa z formuvannia spriiatlyvoho psykhichnoho klimatu v kolektyvishkoliariv [Psychocorrectional activities of a practical psychologist in the formation of a favorable mental climate in a schoolchildren's team]. *Pedagogy and psychology*, 1–2, 163–169. [in Ukrainian].
3. Lytvynenko, S.A. (2014). Ihroterapiia yak metod psykhologichnoi dopomohy ditiam i pidlitkam [Play therapy as a method of psychological assistance to children and adolescents]. *Psychology: reality and prospects*, 3, 8–11. [in Ukrainian].
4. Nahorna, O.B., & Hryhus, I.M. (2011). Rozvytok motoryky ditei rannoho viku z syndromom rozladu rukhovyykh funktsii [Development of motor skills of young children with motor function disorder syndrome]. *Sports Science of Ukraine*, 2, 105–114. [in Ukrainian].
5. Semenina, Zh.O., & Holiachenko, A.O. (2022). Ihroterapiia yak zasib rehabilitatsii ditei iz zatrymkoiu rukhovoho rozvytku [Play therapy as a means of rehabilitation of children with delayed motor development]. *Medsestrynstvo*, 2, 28–30. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 22.07.2025

Дата прийняття статті: 27.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.34>**Марія ШПАК**

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
shprakmariia@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7073-4673

Ганна ЧАЙКОВСЬКА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
chaicov78@tnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4614-3843

Ольга ПУЙО

доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
puyo.olia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4910-0497

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. *Мета статті* полягає в теоретичному аналізі особливостей психоемоційної підтримки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами ігрових технологій в умовах закладу освіти. **Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного наукових підходів до надання психоемоційної підтримки дітям за допомогою гри. **Наукова новизна** полягає в тому, що на основі аналізу наукових джерел з означеної проблеми та узагальнення результатів наукових досліджень виокремлено психолого-педагогічні умови психоемоційної підтримки дітей засобами ігрових технологій. **Висновки.** Використання ігрових технологій вимагає урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, провідної діяльності, дотримання вимог техніки безпеки та психогігієни. Дитячі ігри слугують важливим засобом психоемоційної підтримки дітей, оскільки дозволяють гармонізувати їх психоемоційний стан, сприяють удосконаленню комунікативних навичок, формуванню уміння здійснювати емоційний самоконтроль, емоційну саморегуляцію. Застосування ігрових технологій з метою психоемоційної підтримки дітей дозволяє не лише покращити їх емоційне самопочуття, а й сприяє розвитку емоційного інтелекту, емпатії та емоційної гнучкості, що є запорукою емоційного благополуччя дітей в умовах війни. Психолого-педагогічний супровід психоемоційної підтримки дітей засобами ігрових технологій передбачає також проведення просвітницької, профілактичної та консультативної роботи з учителями початкових класів та вихователями закладів дошкільної освіти з метою підвищення рівня їх психологічної обізнаності, формування емоційно-етичної компетентності педагогів, розвитку в них стресостійкості.

Ключові слова: психоемоційна підтримка, гра, ігрові технології, дошкільний вік, молодший шкільний вік, емоційний інтелект, емоційне благополуччя.

Mariia SHPAK

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Methods
of Primary and Preschool Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
shpakmariia@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7073-4673

Hanna CHAIKOVSKA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods
of Primary and Preschool Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
chaicov78@tnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-4614-3843

Olha PUJO

Doctor of Philosophy,
Assistant at the Department of Pedagogy and Methods
of Primary and Preschool Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
pujo.olia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4910-0497

PECULIARITIES OF PSYCHO-EMOTIONAL SUPPORT FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN USING GAMING TECHNOLOGIES

Abstract. The purpose of the article is to provide a theoretical analysis of the characteristics of psycho-emotional support for preschool and primary school children using gaming technologies in educational institutions. The research methodology is based on a combination of systemic, activity-based, person-oriented, and competency-based scientific approaches to providing psycho-emotional support to children through play. The scientific novelty lies in the fact that, based on the analysis of scientific sources on the specified issue and the generalization of scientific research results, psychological and pedagogical conditions for the psycho-emotional support of children through gaming technologies have been identified. **Conclusions.** The use of gaming technologies requires consideration of the age and individual psychological characteristics of children, leading activities, compliance with safety and mental hygiene requirements. Children's games serve as an important means of psycho-emotional support for children, as they help harmonize their psycho-emotional state, improve communication skills, and develop the ability to exercise emotional self-control and emotional self-regulation. The use of gaming technologies for the purpose of providing psycho-emotional support to children not only improves their emotional well-being, but also contributes to the development of emotional intelligence, empathy, and emotional flexibility in children, which is a guarantee of their emotional well-being in wartime conditions. Psychological and pedagogical support for children's psycho-emotional well-being through gaming technologies also involves educational, preventive, and advisory work with primary school teachers and preschool educators to raise their psychological awareness, develop their emotional and ethical competence, and build their stress resilience.

Key words: psycho-emotional support, play, gaming technologies, preschool age, primary school age, emotional intelligence, emotional well-being.

Постановка проблеми. Одним із надзвичайно важливих завдань в умовах воєнного стану в Україні є створення фізично і психологічно безпечного середовища в закладах освіти. У складних умовах сьогодення діти особливо потребують психоемоційної підтримки, турботи та опіки дорослих, адже діти – це найбільш уразлива категорія населення. Вони дуже емоційно чутливі, ранимі, гостро

та боляче реагують на стресові ситуації та складні життєві обставини. Тому на державному рівні розроблено низку заходів, як-от Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», спрямованих на забезпечення психологічного благополуччя та емоційного комфорту учасників освітнього процесу, відновлення особистісних ресурсів після пережитих стресових ситуацій та травматичних подій. У

цьому контексті актуальним завданням постає, з одного боку, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей, з іншого – формування психологічної компетентності в педагогів, уміння надавати психоемоційну підтримку дітям дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

В останні роки в науковій літературі з'явилася низка досліджень, присвячених вивченню психоемоційного стану дітей в умовах війни. Зокрема, В. Левченко та О. Луценко досліджували вплив воєнних подій на психічне здоров'я дітей. Автори визначили, що найбільш значний вплив війна здійснює на емоційну сферу дітей [4, с. 88], тому саме вони потребують психологічної допомоги та психоемоційної підтримки. М. Матішак та І. Скоморовська виокремили напрями професійної підготовки майбутніх вихователів до психоемоційної підтримки дітей, які передбачають теоретичну, ціннісно-мотиваційну та практичну підготовку і мають реалізовуватися комплексно з урахуванням компетентнісного підходу в освітньому процесі [7, с. 102].

Необхідність надання психоемоційної підтримки дитині може бути пов'язана з різними психотравматичними ситуаціями (розповідями рідних про війну, власними спостереженнями за воєнними діями в ЗМІ тощо) чи складними життєвими обставинами, які викликали в дитини глибокі переживання та стрес. Насамперед психоемоційної підтримки потребують діти, які вимушено через війну змінили місце проживання чи навчання, які втратили когось із рідних та близьких людей унаслідок розлучення чи смерті.

Нині основну увагу науковці зосереджують на пошук необхідних ресурсів для психоемоційної підтримки дітей, зокрема на методи керування своїми емоціями, способи розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості, засоби адаптації до стрімких змін, які виникають в освітньому процесі в умовах війни. У цьому контексті важлива роль належить грі як дієвому інструменту надання психологічної допомоги дітям [14] та ігровій терапії як методу психотерапевтичного і психокорекційного впливу на дітей за допомогою гри [6].

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження свідчить про доцільність і широке

застосування ігрових технологій для навчання та розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (А. Залізняка, О. Легкий, О. Савченко, Ю. Федусенко, І. Чухрій та ін.). Дослідження А. Богуш та Н. Луцан свідчать про ефективність застосування ігор для розвитку мовлення дошкільників [1]. Використання ігрових технологій для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти вивчали Ю. Голубюк, Л. Галенко, П. Лещенко, В. Синьов, зокрема для розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями (Г. Блеч, О. Боряк, Н. Лещій, О. Чеботарьова), реабілітації дітей із затримкою рухового розвитку (А. Голяченко, Ж. Семеніна). Водночас проблема використання ігрових технологій в умовах освітнього середовища з метою психоемоційної підтримки дітей залишається не досить дослідженою і потребує теоретичного обґрунтування та практичного вирішення.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі сутності понять «гра», «ігрові технології», визначенні особливостей їх впливу на розвиток та психоемоційний стан дітей, а також обґрунтуванні психолого-педагогічних умов психоемоційної підтримки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку засобами ігрових технологій в умовах закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. В освітньому середовищі гра виконує насамперед навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну функцію. Педагоги особливо акцентують увагу на дидактичній грі як формі, в якій учитель, вихователь здійснює освітній процес [11].

Психологи (Г. Костюк, О. Кононко, С. Кулачківська, М. Савчин та ін.) наголошують на тому, що гра є основною формою активності дитини, в якій відбувається її психічний та особистісний розвиток. Досліджуючи психологію гри та ігрового змісту інших видів діяльності, В. Москалець стверджує, що «гра – це складний, поліфункціональний і полісемантичний пласт культури, один з основних видів діяльності як способу існування людини, засаднича умова і потужний чинник розвитку особистості, а отже, і культури, і цивілізації» [8, с. 71]. Як зазначає І. Чухрій, «дитяча гра – це багатфункціональна, динамічна система взаємодії дитини з довкіллям та оточуючими людьми, у процесі якої від-

бувається засвоєння культурно-історичного досвіду, розвиток пізнавальних процесів, вираження емоцій, формування міжособистісної взаємодії» [14, с. 88]. Найчастіше психологи застосовують гру в процесі діагностичної, корекційно-розвивальної, психотерапевтичної роботи з дитиною [3; 9; 14].

Важливе значення має застосування ігрових технологій в умовах освітнього процесу. Зазначимо, що І. Дичківська під ігровими технологіями розуміє «ігрову форму взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету» [2, с. 74]. На думку Н. Лещій, «ігрові технології – це методи та інструменти, що використовують принципи гри для навчання, розвитку та корекції різних навичок у дітей. Вони включають використання ігор (як традиційних, так й інтерактивних, з використанням мультимедійних ресурсів та цифрових технологій) з метою стимулювання пізнавальної активності, розвитку когнітивних, мовленнєвих, соціальних і емоційних навичок» [5, с. 653].

У педагогічній практиці доцільно використовувати ігрові технології з метою психоемоційної підтримки дітей, зокрема в стресових ситуаціях, які виникають у навчально-виховному процесі в умовах війни, коли необхідно заспокоїти дитину, гармонізувати її психоемоційний стан, зменшити рівень тривожності та страху. Застосування ігрових технологій дасть змогу забезпечити емоційне благополуччя дітей. Психологи Р. Павелків і О. Цигипало стверджують, що емоційне благополуччя сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню в неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до людей [9, с. 161]. Про емоційне неблагополуччя дитини, порушення її емоційної стабільності свідчать такі ознаки, як плач, істерика, нервові тремтіння, крики, маніпуляції, апатія, відсутність інтересу, невмотивована зміна настрою, харчової поведінки, проблеми зі сном тощо [10]. Доведено, що ігрова психокорекція та ігрова терапія сприяють подоланню емоційних, поведінкових розладів і підвищенню комунікативних навичок у дітей через організовану гру [3; 6].

З метою психоемоційної підтримки дітей можна використовувати рольові, театралізо-

вані, рухливі, творчі ігри, імітаційні вправи, ігри з правилами. Вибір дитячої гри та її організація передбачають урахування часу та місця її проведення, тривалості, дотримання правил техніки безпеки та психогігієни. В умовах закладу освіти гру можна використовувати під час проведення навчальних занять, прогулянок або на перерві. Найкраще для цього підходять спеціально обладнані ігрові майданчики, кімнати. Попередньо педагог має підібрати відповідний дидактичний матеріал, іграшки, необхідне ігрове обладнання.

На основі аналізу наукових джерел з означеної проблеми та узагальнення результатів наукових досліджень нами виокремлено психолого-педагогічні умови психоемоційної підтримки дітей засобами ігрових технологій.

1. *Урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей, їх психоемоційного стану.* Як відомо, у дошкільному віці гра є провідною діяльністю дітей [12], в якій вони в ігрових умовах виконують ролі дорослих, відтворюючи їхні життя, працю та взаємовідносини. У молодшому шкільному віці провідною стає навчальна діяльність [12], але гра продовжує відігравати важливе значення в житті дітей, особливо для шестирічних першокласників, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну. Характеризуючи психологічні особливості ігрової діяльності дітей на різних вікових етапах розвитку, вчені насамперед звертають увагу на те, що в ранньому дитинстві центральним моментом гри було оволодіння предметами та способами дій з ними, натомість у дошкільному та молодшому шкільному віці важливого значення набувають рольові ігри, за допомогою яких дитина відтворює дії і вчинки дорослих, емоційні стани та взаємини з іншими людьми. Тому в умовах освітнього процесу доцільно використовувати гру в процесі навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Вона сприяє розвитку пізнавальних процесів та комунікативних умінь дітей. Разом із тим гра викликає яскраві позитивні емоції в дітей, виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей.

Водночас ігрові технології часто використовуються також у роботі з дітьми, які мають

низку психоемоційних порушень: підвищену тривожність, страх, агресивність, низький рівень розвитку емоційної саморегуляції тощо. Із цією метою педагог має володіти знаннями про особливості розвитку емоційної сфери дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, вікові особливості розвитку в них емоційного інтелекту, соціально-психологічні чинники, які впливають на психоемоційний стан дітей цього віку, методи та засоби психоемоційної підтримки дошкільників та молодших школярів. Таким чином, у процесі надання психоемоційної підтримки дітям засобами ігрових технологій педагог має враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей, що передбачає реалізацію особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини.

2. *Створення ігрового творчого середовища в закладі освіти з метою психоемоційної підтримки дітей.* Застосування ігрових технологій для психоемоційної підтримки дітей передбачає високий рівень розвитку креативності педагога, що дасть змогу створити сприятливе творче середовище для гри та змодельовати ігрові ситуації. Варто зазначити, що рівень ігрової активності та зацікавленості дітей значною мірою залежить також від майстерності педагога творчо організувати роботу дітей у групах. Він має залучити всіх дітей до активної участі в грі, створити позитивну емоційну атмосферу, в якій діти могли би поділитися власним емоційним досвідом, своїми думками, емоціями та переживаннями. Педагог в ігровій ситуації має виступати в ролі фасилітатора, модератора. Він ознайомлює з правилами гри, надає підказки в процесі ігрових дій, організовує обговорення гри, а за потреби сам стає її учасником.

З метою гармонізації психоемоційного стану дитини важливо запропонувати види ігор, які допоможуть переключити увагу дитини з травматичних подій на позитивні явища чи предмети (наприклад, «Улюблена іграшка», «Подарунок на день народження», «Мішечок гарного настрою» та ін.). Під час гри з дитиною можна також малювати, читати, використовувати різні руханки та фізичні активності тощо. Головне – педагог має бути з дитиною поруч, говорити слова підтримки, виявляти емпатію, любов і позитивне ставлення до дитини, піклування про неї, не доко-

ряти за негативні емоції, не звинувачувати, не критикувати тощо. Він має створювати безпечне освітнє середовище.

Методика використання ігрових технологій з метою психоемоційної підтримки дітей передбачає декілька етапів:

– *підготовчий етап*, під час якого визначається мета, завдання та правила гри, умови і тривалість її проведення, готується сценарій, обговорюється ігровий задум, здійснюється чітке планування ігрових ситуацій та дій, готуються необхідні матеріали для гри та обладнання, вибір іграшок, розробляються інструкції для гравців;

– *етап безпосереднього проведення гри*, який передбачає ознайомлення з правилами гри, розподіл ігрових ролей та виконання дітьми ігрових дій, вияв їхньої фізичної активності, вираження власних емоцій та почуттів, емоційного ставлення до предмета чи об'єкта ігрових ситуацій. Позитивні емоції в дітей викликають захопливі назви ігор, цікавий ігровий початок, використання лічилок, творчий ігровий задум тощо;

– *етап аналітичного оцінювання та рефлексії*, який передбачає оцінювання процесу та узагальнення результатів гри, обмін враженнями (що дітям сподобалось, що найбільше запам'яталося, що вони взяли для свого емоційного досвіду та особистісного розвитку), формулювання висновків, виявлення недоліків та пошук шляхів удосконалення ігрової взаємодії.

3. *Розвиток емоційного інтелекту в дітей у процесі проведення ігрових занять з ними.* Важливим завданням застосування ігрових технологій для психоемоційної підтримки дітей має бути їх спрямованість на розвиток у дошкільників та молодших школярів емоційного інтелекту, здатності до емоційного самоусвідомлення, рефлексії, емпатії, формування вміння управляти емоціями, здійснювати емоційний самоконтроль. Гра дає можливість дитині насамперед вільно виразити свої емоції і переживання, адже здебільшого дітям важко у вербальній формі описати свій емоційний стан. А в грі емоції, які дитина боїться виразити в спілкуванні, вона може безпосередньо спроектувати на певну ігрову ситуацію чи на вибрану за власним бажанням іграшку. Тож дитина поступово вчиться долати невпевненість, страх і звільняється від емоційного напруження.

З метою розвитку в дітей здатності адекватно виражати свої емоції, правильно розпізнавати їх за експресивними ознаками, вербалізувати їх, розуміти емоції інших людей можна використовувати такі ігри, як: «Вгадай і покажи емоцію», «Назви емоцію», «Емоційне дзеркало», «На що схожий настрій?», «Квітка емоцій та почуттів», «Малюємо емоції пальчиками» та ін.

Формуванню в дітей уміння управляти своїми емоціями, володіти собою, розвитку емоційного самоконтролю, емоційної саморегуляції, стресостійкості сприяють такі ігри, як: «Царівна Несміяна», «Дерево емоцій», «Подорож на хмаринці», «Емоційна скульптура» та ін. Для розвитку в дітей емпатії, здатності до співпереживання, уміння легко і швидко налагоджувати емоційний контакт з іншими людьми в процесі соціальної взаємодії, подолання емоційних бар'єрів у спілкуванні доцільно проводити такі ігри: «Допоможи другу», «Хвороба ляльки», «Сумна дівчинка», «Чарівна квітка» тощо.

Велику розвивальну цінність мають ігрові проєкти, спрямовані на розвиток емоційної креативності в дітей, як-от: «Створи казку про емоції», «Ми прийшли до театру». Позитивно впливають на психоемоційний стан дитини ігри-вправи на розвиток творчої уяви: «Сон на березі моря», «Уяви собі», «Коли це буває?». До того ж такі вправи допомагають знизити емоційну напругу, зняти втому в дітей за допомогою емоційної релаксації.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку забезпечує емоційне благополуччя дитини та успішність її соціальної взаємодії з іншими людьми.

4. Психолого-педагогічний супровід психоемоційної підтримки дітей засобами ігрових технологій. Педагог має здійснювати постійний моніторинг за психоемоційним станом дітей, діагностику рівня їх емоційного благополуччя. Дослідники В. Левченко та О. Луценко зауважують, що через травматичні події можуть виникнути негативні зміни в поведінці дітей, які проявляються в агресії, ворожості, конфліктності, ризикованій поведінці, негативізмі та ін. Крім того, показником емоційного неблагополуччя є те, що діти «втрачають інтерес до гри або повторюють

одну і ту ж гру, яка пов'язана з травматичними подіями» [4, с. 87]. Тому педагог має вміти розпізнавати емоції, правильно їх ідентифікувати за експресивними ознаками (мімікою, жестами, інтонаційністю мовлення, особливостями поведінки дитини), розуміти причини, що викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона призведе, отже, вміти надавати психоемоційну підтримку дітям з метою збереження їх психічного здоров'я.

З огляду на зазначене виникає потреба в професійній підготовці вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів до надання психоемоційної підтримки дітям під час їх навчання та виховання в закладах освіти. Психолого-педагогічний супровід передбачає також проведення просвітницької, профілактичної та консультативної роботи з учителями та вихователями, які часто відчують підвищену емоційну напругу, втомлюваність, стрес, що може призвести до емоційного вигорання педагога. Тому з метою підвищення психологічної обізнаності, формування емоційно-етичної компетентності педагогів необхідно проводити лекції, методичні семінари, соціально-психологічні тренінги з розвитку емоційної грамотності, навичок емоційної саморегуляції, розробляти та поширювати інформаційні матеріали (буклети, плакати, психолого-педагогічні рекомендації тощо), які інформують про способи збереження психічного здоров'я, особливо в умовах воєнного стану. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу сприяє формуванню в педагогів стресостійкості, резильєнтності, розвитку емоційного інтелекту. Педагог має зберігати спокій та впевненість, адже він є опорою для дитини, джерелом її психоемоційної підтримки.

Водночас з метою гармонізації психоемоційного стану дитини важливо співпрацювати з батьками та сім'єю загалом, а також залучати до надання психоемоційної підтримки дітям різних фахівців: практичних психологів закладів освіти, соціальних педагогів, психотерапевтів, медиків за необхідності.

Висновки. Отже, використання ігрових технологій вимагає урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, провідної діяльності, дотримання вимог техніки безпеки та психогігієни. Дитячі

ігри слугують важливим засобом психоемоційної підтримки дітей, оскільки дозволяють гармонізувати їх психоемоційний стан в емоційно-позитивній, цікавій та привабливій для дітей формі, сприяють удосконаленню комунікативних навичок, формуванню вміння здійснювати емоційний самоконтроль, управляти своїм емоційним станом у стресових ситуаціях. Застосування ігрових технологій з метою психоемоційної підтримки дітей дозволяє не лише покращити їх емоційне самопочуття, а

й сприяє розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, емпатії та емоційної гнучкості, що є запорукою емоційного благополуччя дітей в умовах війни.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні програм корекційно-розвивальних занять для дітей з метою їх психоемоційної підтримки засобами ігрових технологій, формуванні емоційно-етичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 251 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами : метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2008. 416 с.
4. Левченко В.В., Луценко О.В. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Габітус*. 2023. Вип. 50. С. 85–92.
5. Лещій Н.П. Використання ігрових технологій для розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2 (48). С. 648–659.
6. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2008. Вип. 41. С. 21–24.
7. Матішак М., Скоморовська І. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 5. С. 98–104.
8. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2 (80). С. 71–88.
9. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 296 с.
10. Психоемоційна підтримка: як допомогти дитині під час емоційних коливань. URL: <https://mon.gov.ua/news/psikhoemotsiyna-pidtrimka-yak-dopomogti-ditini-pid-chas-emotsiynikh-kolivan> (дата звернення: 20.06.2025).
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
12. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
13. Семеніна Ж.О., Голяченко А.О. Ігротерапія як засіб реабілітації дітей із затримкою рухового розвитку. *Медсестринство*. 2022. № 2. С. 28–30.
14. Чухрій І. Дитяча гра в процесі психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Серія «Психологія»*. 2022. Вип. 3 (56). С. 85–89.

REFERENCES:

1. Bohush, A. M., & Lutsan, N. I. (2008). *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravu: navch.-metod. posib*. [Speech and game activities of preschoolers: speech games, situations, exercises: teaching and methodological manual]. Kyiv : Vydavnychi Dim "Slovo" [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib*. [Innovative pedagogical technologies: tutorial]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
3. Korobko, S. L., & Korobko, O. I. (2008). *Robota psykholoha z molodshymy shkoliaramy* [Psychologist's work with younger schoolchildren]. Kyiv : Litera LTD [in Ukrainian].
4. Levchenko, V. V., & Lutsenko, O. V. (2023). Vplyv viiskovykh podii na psykhykne zdorovia ditei [The impact of military events on children's mental health]. *Habitus*, 50, 85–92 [in Ukrainian].
5. Leshchii, N. P. (2025). Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii dlia rozvytku movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Using gaming tech to help kids with intellectual disabilities develop their speech]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 2(48), 648–659 [in Ukrainian].

6. Lytvynenko, S. A., & Yamnytskyi, V. M. (2008). Ihrova terapiia yak zasib psykholohichnoi dopomohy [Game therapy as a means of psychological assistance]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladyakh osvity : zb. nauk. prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 41, 21–24 [in Ukrainian].
7. Matishak, M., & Skomorovska, I. (2024). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ZDO do psykhoemotsiinoi pidtrymky ditei rannoho i doshkilnoho viku [Training future preschool teachers to provide psychological and emotional support to infants and preschoolers]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriiia "Pedagogika. Psykholohiia"*, 5, 98–104 [in Ukrainian].
8. Moskalets, V. (2020). Psykholohiia hry ta ihrovoho zmistu inshykh vydiv diialnosti [The psychology of games and game content in other types of activities]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 2(80), 71–88 [in Ukrainian].
9. Pavelkiv, R. V., & Tsyhypalo, O. P. (2016). *Psykhodiahnostychnyi instrumentarii v umovakh doshkilnoho zakladu : navch. posib.* [Psychodiagnostic tools in preschool settings: a teaching manual]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
10. Psykhoemotsiina pidtrymka: yak dopomohty dytyni pid chas emotsiinykh kolyvan [Psychoemotional support: how to help a child during emotional ups and downs]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/psykhoemotsiyna-pidtrimka-yak-dopomogti-ditini-pid-chas-emotsiinykh-kolivan> (data zvernennia: 20.06.2025) [in Ukrainian].
11. Savchenko, O. Ya. (1999). *Dydaktyka pochatkovoï shkoly* [Primary school teaching]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].
12. Savchyn, M. V., & Vasylenko, L. P. (2005). *Vikova psykholohiia : navch. posib.* [Age Psychology: textbook]. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
13. Semenina, Zh. O., & Holiachenko, A. O. (2022). Ihroterapiia yak zasib rehabilitatsii ditei iz zatrymkoiu rukhovoho rozvytku [Play therapy as a means of rehabilitation for children with motor development delays]. *Medsestrynstvo*, 2, 28–30 [in Ukrainian].
14. Chukhrii, I. (2022). Dytiacha hra v protsesi psykholohichnoi dopomohy ditiam rannoho ta doshkilnoho viku [Children's games in the process of psychological assistance to infants and preschoolers]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Seriiia "Psykholohiia"*, 3(56), 85–89 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 31.07.2025

Дата прийняття статті: 27.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

УДК 159. 312.6

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.35>

Оксана ШПОРТУН

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

shportun_o@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4528-4329

Тетяна БРАНИЦЬКА

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

tatjanarom4@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4503-3140

Леся ЧОПИК

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

choryk-lesya@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7538-4684

Ірина КУНДЕНКО

магістр психології, практичний психолог

kundenko@gmail.com

ORCID: 0009-0005-6520-6979

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Мета дослідження* – комплексний аналіз сучасного стану репродуктивного здоров'я населення України в умовах воєнного стану та виявлення ключових чинників, що впливають на демографічну ситуацію. *Методологія дослідження.* Методологічну основу становить поєднання загальнопсихологічних принципів єдності психіки і діяльності, розвитку та системності з конкретно-тематичними підходами до вивчення впливу соціально-економічних, медичних, екологічних і психологічних факторів на репродуктивне здоров'я. Використано методи аналізу наукової літератури, статистичних даних МОЗ України, UNICEF, UNFPA та ВООЗ, клінічні спостереження й результати опитувань. **Наукова новизна.** Уперше систематизовано комплекс впливів війни на репродуктивне здоров'я з виокремленням психоемоційних чинників, зокрема хронічного стресу, ПТСР, депресивних станів та їх впливу на гормональний баланс і перебіг вагітності. Представлено узагальнені результати сучасних клінічних досліджень перебігу передменструального синдрому (ПМС) під час війни та запропоновано інтегровані стратегії підтримки жінок, які включають когнітивно-поведінкову терапію та групові психологічні програми.

Висновки. Встановлено, що війна спричинила суттєве погіршення демографічних показників, зростання частоти безпліддя, підвищення рівня дитячої смертності та зниження народжуваності. Психологічний стан жінок є важливим предиктором репродуктивного успіху, а хронічний стрес і обмежений доступ до медичних послуг знижують шанси на успішну вагітність. Наголошено на необхідності міжвідомчої співпраці, державних і міжнародних програм, спрямованих на стабілізацію демографічної ситуації, захист репродуктивних прав і збереження генфонду нації.

Ключові слова: репродуктивне здоров'я, безпліддя, дитяча смертність, війна, стрес, когнітивно-поведінкова терапія, демографія.

Oksana SHPORTUN

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
shportun_o@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4528-4329

Tatiana BRANITSKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogical Sciences, Primary and Correctional Education,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
tatjanarom4@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4503-3140

Lesia CHOPYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
chopyk-lesya@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7538-4684

Iryna KUNDENKO

Master of Psychology, Practical Psychologist
kyndenko@gmail.com
ORCID: 0009-0005-6520-6979

PECULIARITIES OF REPRODUCTIVE HEALTH OF THE POPULATION OF UKRAINE DURING MARTIAL LAW

Abstract. Purpose. The aim of this study is to provide a comprehensive analysis of the current state of reproductive health in Ukraine under martial law and to identify the key factors influencing the demographic situation. **Methodology.** The methodological framework combines general psychological principles of the unity of psyche and activity, development, and systemic approach with specific thematic approaches to the study of the impact of socio-economic, medical, ecological, and psychological factors on reproductive health. Methods include literature review, analysis of statistical data from the Ministry of Health of Ukraine, UNICEF, UNFPA, and WHO, as well as clinical observations and survey results. **Scientific novelty.** For the first time, a systematic overview of the effects of war on reproductive health has been carried out, emphasizing psycho-emotional factors such as chronic stress, PTSD, depressive disorders, and their impact on hormonal balance and pregnancy outcomes. The article summarizes recent clinical research on the course of premenstrual syndrome (PMS) during wartime and proposes integrated support strategies for women, including cognitive-behavioral therapy and group psychological interventions.

Conclusions. It is established that the war has caused a significant deterioration in demographic indicators, an increase in infertility rates, higher child mortality, and a decline in birth rates. The psychological state of women is an important predictor of reproductive success, and chronic stress combined with limited access to medical services reduces the chances of successful conception and delivery. The study highlights the need for interagency cooperation, state and international programs aimed at stabilizing the demographic situation, protecting reproductive rights, and preserving the nation's gene pool.

Key words: reproductive health, infertility, child mortality, war, stress, cognitive-behavioral therapy, demography.

Постановка проблеми. Стан репродуктивного здоров'я населення України в умовах воєнного стану набув критичного характеру та вимагає цілісного міждисциплінарного аналізу. Повномасштабна війна, що триває з 2022 року, зумовила різкі зрушення в демографіч-

ній динаміці, доступності медичних послуг і психосоціальному благополуччі, утворивши сукупність взаємопідсилювальних ризиків. На макрорівні фіксується глибоке негативне сальдо природного руху: у першому півріччі 2024 року в Україні зареєстровано лише

87 655 народжень проти 250 972 смертей, що демонструє системне перевищення смертності над народжуваністю та підсилює тренд депопуляції [4]. На тлі загального скорочення народжуваності тривожними залишаються показники дитячої смертності: за оцінками UNICEF, смертність дітей віком до п'яти років становить близько 8 на 1000 живонароджених, а неонатальна смертність – орієнтовно 5 на 1000, що вказує на структурні вади у сфері охорони материнства та дитинства і підвищені перинатальні ризики в умовах порушеної медичної логістики [9]. Одночасно багаточисельні оцінки за 2019–2023 роки свідчать про високу поширеність жіночого безпліддя (приблизно 24–25% серед жінок репродуктивного віку) з домінуванням вторинних форм, що корелює з відкладеним материнством, перенесеними гінекологічними втручаннями та інфекційною патологією; ці тенденції загострюються в умовах війни через переривання маршрутів пацієнток і дефіцит спеціалізованої допомоги.

Ключовим ускладнювальним чинником виступає різка деградація доступу до медичних послуг: руйнування закладів, дефіцит кадрів, перебої в постачанні препаратів і обладнання, а також вимушена міграція пацієнток і лікарів призводять до зниження охоплення антенатальним наглядом, несвочасного проведення скринінгів та обмеженої реалізації програм планування сім'ї й допоміжних репродуктивних технологій [8]. Паралельно формується високий рівень психоемоційного навантаження (стрес, тривога, депресія, посттравматичні симптоми), що через нейроендокринні механізми погіршує фертильність, підвищує ризики невиношування та передчасних пологів; сучасні метааналітичні дані підтверджують необхідність психологічних інтервенцій (зокрема, КПТ) для зниження психічної напруги й поліпшення репродуктивних виходів [5]. У сукупності ці фактори окреслюють феномен «демографічної кризи воєнного часу», в якій падіння народжуваності, зростання втрат і обмеження доступу до допомоги взаємно підсилюють одне одного, формуючи довгострокові ризики для відтворення людського потенціалу держави [4; 8; 9].

Проблема ускладнюється статистичними обмеженнями та невизначеністю: часовий

лаг офіційних показників, неповнота даних із територій активних бойових дій чи тимчасової окупації, масштабні хвилі зовнішньої та внутрішньої міграції (зміна статеві-вікової структури, «вимивання» репродуктивно активних когорт) і пов'язані з цим труднощі стандартизації та порівнянності інформації [6; 7]. Таким чином, наукове завдання цієї статті полягає у визначенні та описі вузлових розривів між потребою населення в репродуктивних послугах і реальними можливостями системи охорони здоров'я їх задовольнити в умовах війни; у верифікації масштабів і профілю психоемоційних порушень, що детермінують репродуктивну поведінку та клінічні результати; у систематизації доказових стратегій профілактики та підтримки (медичних, психологічних, організаційних), спроможних стабілізувати перинатальні показники й демографічні тренди. У центрі дослідницького запиту – інтеграція демографічних, клінічних і психосоціальних даних в єдину аналітичну рамку, релевантну для розроблення державної політики, оновлення клінічних протоколів і розгортання міжвідомчих програм із залученням міжнародних партнерів [2; 8; 10].

Аналіз джерел та останніх досліджень. Дослідження спирається на комплексну джерельну базу, що поєднує міжнародні, національні та клінічні дані, а також результати сучасних метааналізів.

Міжнародні концепції та рекомендації.

Визначення та ключові підходи до збереження репродуктивного здоров'я базуються на концепції Всесвітньої організації охорони здоров'я (WHO), згідно з якою репродуктивне здоров'я розглядається як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, що дозволяє здійснювати репродуктивну функцію без ризику захворювань і небезпеки для матері й дитини [10]. UNICEF надає актуальні дані про рівні народжуваності, дитячої та неонатальної смертності в Україні, які демонструють стійку негативну динаміку та підтверджують наявність хронічної демографічної кризи [9]. Окремі звіти Фонду народонаселення ООН (UNFPA) акцентують увагу на проблемах доступу до послуг у сфері охорони репродуктивного здоров'я під час війни, необхідності мобільних клінік і психосоціальної підтримки [8].

Національні статистичні дані.

Державна служба статистики України фіксує прогрес старіння населення, скорочення частки осіб репродуктивного віку та значні регіональні диспропорції в доступі до послуг з планування сім'ї та антенатального догляду.

Багатоцентрові дослідження безпліддя.

Дані епідеміологічного моніторингу за 2019–2023 роки (12 медичних центрів, 9 регіонів України) свідчать, що поширеність жіночого безпліддя коливається від 24,3% до 25,4%. Первинне безпліддя становить близько 5,8–5,9%, тоді як вторинне – 18–19%, що свідчить про зростання частоти вторинних форм, пов'язаних із відкладеним материнством, інфекціями та хірургічними втручаннями. Ці результати узгоджуються з даними тематичного номеру журналу «Акушерство. Гінекологія. Репродуктологія» № 5(61) 2024, який систематизує сучасні клінічні підходи до лікування безпліддя та підтримки репродуктивної функції в умовах війни [1].

Дослідження перебігу ПМС у воєнний час.

Важливим джерелом є уніфікований клінічний протокол МОЗ України «Передменструальний синдром» (2022), який визначає стандарти діагностики та лікування цього стану [2]. Дослідження, проведене кафедрою акушерства та гінекології Запорізького державного медико-фармацевтичного університету, виявило, що частота ПМС серед жінок під час війни зросла з 21% у довоєнний період до 37%, а показники тривожності, депресії та психічної напруженості значно перевищують довоєнні значення, що вимагає мультидисциплінарних втручань і підвищення доступності психоемоційної підтримки.

Метааналітичні дані з психологічних інтервенцій.

Систематичний огляд та метааналіз Й. Фредеріксен, І. Фарвер-Вестергаард, Н.Г. Сковгорд та співавторів (BMJ Open, 2021) підтверджують ефективність когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та інших психосоціальних втручань у зниженні тривожності й депресії в пацієнтів із безпліддям, а також у підвищенні ймовірності успішної вагітності [5]. Це дозволяє інтегрувати психологічну допомогу в комплексні програми підтримки репродуктивного здоров'я в умовах війни.

Таким чином, сучасний науковий та статистичний контекст свідчить про багатовимірність проблеми: поєднання демографічної кризи, обмеженого доступу до медичних послуг, високої поширеності безпліддя та психоемоційних порушень. Це формує необхідність комплексних міждисциплінарних рішень, які охоплюють медичні, психологічні й соціальні аспекти, що і визначає предмет цього дослідження.

Мета статті полягає у всебічному аналізі сучасного стану репродуктивного здоров'я населення України в умовах воєнного стану, ідентифікації ключових детермінант, що призводять до його погіршення, та обґрунтуванні стратегій профілактики й підтримки для стабілізації демографічної ситуації.

Виклад основного матеріалу. Поняття репродуктивного здоров'я посідає ключове місце в сучасній науці про людину й розглядається в багатовимірному – медичному, соціальному та психологічному – контексті. Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization, 2024), репродуктивне здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, що характеризує здатність індивіда до зачаття, виношування й народження дитини, а також безпечного підтримання сексуальних стосунків без ризику інфекцій, що передаються статевим шляхом [10]. Це означає, що репродуктивне здоров'я не може зводитися лише до відсутності патологій, а є інтегральним показником добробуту людини та суспільства загалом.

Біологічний складник. Біологічні аспекти охоплюють фізіологічну здатність організму до репродукції: гормональну регуляцію, функціонування статевих органів, якість гамет і спадкові чинники. Порушення цього можуть проявлятися у вигляді безпліддя, ускладнень вагітності, викиднів чи народження дітей з вадами розвитку. За даними багатоцентрових досліджень, проведених в Україні у 2019–2023 рр., поширеність жіночого безпліддя коливається в межах 24–25%, причому переважає вторинна форма (до 19%) [1]. Такі показники свідчать про зростання впливу як медичних, так і соціальних факторів на біологічний потенціал репродуктивної системи.

Психологічний складник. Психологічний вимір репродуктивного здоров'я відображає здатність особи усвідомлювати та приймати власне тілесне й статеве «Я», формувати відповідальні репродуктивні наміри та долати емоційні труднощі, пов'язані з плануванням сім'ї, вагітністю чи безпліддям. Стан психічного здоров'я є визначальним, оскільки стрес, тривога та депресивні розлади негативно впливають на ендокринну систему, знижуючи фертильність і підвищуючи ризики ускладнень вагітності [5]. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах війни: результати досліджень українських учених доводять, що хронічний стрес значно посилює прояви передменструального синдрому та погіршує якість життя жінок [1].

Соціальний складник. Соціальний вимір охоплює умови життя, рівень медичного забезпечення, санітарно-гігієнічні стандарти, а також доступність інформаційних ресурсів та програм підтримки сім'ї. Згідно з даними UNICEF та UNFPA, війна суттєво зменшила доступ до антенатального догляду, планування сім'ї та лікування безпліддя, особливо в регіонах активних бойових дій і серед внутрішньо переміщених осіб [8; 9]. Соціальні умови, включно з міграцією, руйнуванням інфраструктури та втратою соціальних зв'язків, стають додатковими детермінантами погіршення репродуктивних показників.

Репродуктивні права. Невід'ємною складовою частиною сучасного дискурсу є поняття репродуктивних прав. Вони закріплюють право кожної людини самостійно ухвалювати рішення щодо дітонародження, проміжків між вагітностями та використання методів контрацепції, а також гарантують рівний доступ до інформації і послуг у сфері сексуального і репродуктивного здоров'я без дискримінації та примусу [8; 10]. Як підкреслюють міжнародні документи у сфері охорони здоров'я, забезпечення репродуктивних прав є базовим елементом реалізації прав людини та формування здорової нації.

Таким чином, теоретичні засади репродуктивного здоров'я ґрунтуються на біопсихосоціальній моделі, що враховує взаємодію біологічних, психологічних і соціальних чинників, а також нормативно-правовий вимір у вигляді репродуктивних прав. Комплексний міждисци-

плінарний аналіз дозволяє не лише окреслити сучасний стан репродуктивного здоров'я, але й визначити шляхи його збереження та зміцнення, особливо в умовах воєнних викликів.

Фактори, що впливають на репродуктивне здоров'я:

1. Медичні чинники. До найбільш вагомих медичних чинників належать інфекційні захворювання, що передаються статевим шляхом (сифіліс, гонорея, хламідіоз, трихомоніаз), а також ВІЛ-інфекція та вірусні гепатити В і С. Їх перебіг без своєчасної діагностики й лікування призводить до запальних процесів у статевих органах, зрощень у фаллопієвих трубах, безпліддя, невиношування та підвищеного ризику вроджених вад плода.

До соматичних патологій, що негативно позначаються на репродуктивній функції, належать захворювання ендокринної системи (гіпотиреоз, синдром полікістозних яєчників, цукровий діабет), серцево-судинні та ниркові розлади. Вони змінюють гормональний баланс, знижують оваріальний резерв і можуть ускладнювати перебіг вагітності. Додатковим ризиком виступає тривале вживання певних лікарських засобів (цитостатики, імунодепресанти, гормональні препарати), здатних негативно впливати на гаметогенез.

2. Психологічні чинники. Психологічний стан безпосередньо пов'язаний з функціонуванням репродуктивної системи через нейроендокринні механізми. Хронічний стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), генералізована тривога та депресивні розлади викликають підвищення рівня кортизолу й дисбаланс гіпоталамо-гіпофізарно-гонадної осі. Це призводить до порушень менструального циклу, ановуляції, зниження лібідо та погіршення якості сперми. В умовах війни частота цих станів серед жінок і чоловіків репродуктивного віку значно зросла, що виявляється у збільшенні частоти передменструального синдрому, викиднів і передчасних пологів.

3. Соціально-економічні чинники. Міграційні процеси, спричинені війною, призвели до роз'єднання сімей і масового відкладення планів батьківства. Втрата роботи, падіння доходів, житлова нестабільність і зниження рівня соціального захисту негативно впливають на репродуктивну поведінку населення. Руйнування медичної інфраструктури та дефі-

цит кадрів унеможливлюють регулярні профілактичні огляди, своєчасну діагностику та лікування гінекологічних і андрологічних патологій. У багатьох регіонах, особливо прифронтових, населення позбавлене доступу до допоміжних репродуктивних технологій і навіть базових акушерсько-гінекологічних послуг.

4. Екологічні чинники. Військові дії призводять до руйнування промислових об'єктів, забруднення ґрунтів і води, підвищення вмісту токсичних речовин у довкіллі. Це створює додаткові ризики інтоксикацій, інфекцій і порушень репродуктивної функції. Дослідження показують, що в умовах збройних конфліктів частіше фіксуються вроджені вади розвитку, що зумовлено впливом важких металів, хімічних агентів, радіаційного фону та хронічного стресу на епігенетичні механізми регуляції. Отже, екологічні чинники виступають потужними модифікаторами якості репродуктивного потенціалу не лише окремих осіб, але й наступних поколінь.

Вплив війни на репродуктивне здоров'я:

1. Перерваний доступ до медичних послуг. Повномасштабна війна призвела до значних порушень у системі охорони здоров'я, зокрема у сфері репродуктивних послуг. Руйнування медичних закладів, дефіцит кваліфікованих кадрів та ускладнена логістика транспортування пацієнтів знизили доступність до пренатальних консультацій, скринінгових програм, допоміжних репродуктивних технологій і акушерської допомоги [7; 8].

2. Психоемоційний тягар. Воєнний стан супроводжується високим рівнем психоемоційного стресу, який проявляється в зростанні поширеності тривожних і депресивних розладів серед жінок репродуктивного віку. Хронічна напруга та ПТСР негативно впливають на ендокринну систему, порушують менструальний цикл, підвищують ризик безпліддя та передчасних пологів [2; 5]. У клінічних вибірках жінок виявлено підвищення інтегрального показника психічної напруженості в 1,3 раза, рівня тривоги – у 1,5 раза, нейротизму – у 3,2 раза і депресії – у 9,7 раза під час війни порівняно з довоєнним періодом.

3. Перинатальні ризики. Зростає кількість ускладнень вагітності та пологів: передчасні пологи, неонатальні ускладнення, збільшення

дитячої смертності. Умови війни (нестача медикаментів, відсутність вакцин, погіршена гігієна) підвищують ризик інфекційних захворювань у новонароджених [7; 8].

4. Приклади емпіричних досліджень. Передменструальний синдром (ПМС) у воєнний час.

У дослідженні Запорізького державного медико-фармацевтичного університету (2022–2023) порівнювали перебіг ПМС у довоєнний і воєнний періоди. До вибірки ввійшли 1262 жінки (довоєнно) і 568 жінок (під час війни). Частота ПМС зросла з 21% до 37%. Учасниці оцінювалися за шкалами тривоги та депресії Гамільтона, шкалою нейротизму Айзенка та інтегративним показником якості життя (QLS). Терапія мікронізованим прогестероном (100 мг/добу, 3 місяці) призвела до часткової нормалізації показників і відновлення якості життя [2].

Динаміка народжуваності. Офіційна статистика свідчить про різке падіння народжуваності: у I півріччі 2021 року народилося 135 079 дітей, тоді як у I півріччі 2023 року – лише 96 755, що означає зниження на 28% [4]. До повномасштабного вторгнення щомісяця народжувалося близько 23 тисяч немовлят; у 2023–2024 роках цей показник знизився до 16 тисяч [4].

Стратегії підтримки та профілактики репродуктивного здоров'я:

1. Первинна профілактика спрямована на формування здорового способу життя та мінімізацію факторів ризику, що можуть вплинути на репродуктивну функцію. До її ключових елементів належать: регулярна фізична активність, раціональне харчування, відмова від шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків), а також нормалізація режиму сну. Важливу роль відіграють заходи з профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом, включно з поширенням сучасних засобів контрацепції та проведенням статевої освіти серед підлітків і молоді (WHO, 2023) [10]. Особливого значення набуває генетичне консультування для пар, що планують вагітність, особливо в умовах високого рівня стресу й екологічних ризиків, пов'язаних із війною.

2. Вторинна та третинна профілактика. Вторинна профілактика передбачає раннє виявлення захворювань та порушень, що

можуть призводити до безпліддя або ускладнень вагітності. Сюди належать регулярні гінекологічні огляди, скринінгові програми (на рак шийки матки, ВІЛ та інші інфекції), а також своєчасне лікування інфекційних і соматичних патологій (UNFPA, 2024) [8].

Третинна профілактика охоплює спеціалізовану медичну допомогу: застосування допоміжних репродуктивних технологій (ДРТ), ведення вагітності в групах високого ризику, контроль перебігу пологів та післяпологовий догляд. В умовах війни значення таких заходів посилюється, адже руйнування медичної інфраструктури та міграція населення обмежують доступ до послуг репродуктивного здоров'я.

3. Психологічні втручання. Воєнний контекст висуває особливі вимоги до психоемоційної підтримки. Доведено, що когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) значно знижує рівень тривоги й депресії серед жінок та чоловіків із проблемами безпліддя, а також підвищує частоту успішних вагітностей [5]. Крім індивідуальної терапії, ефективними визнані групові психологічні програми, спрямовані на формування навичок подолання стресу, соціальну підтримку та зменшення ізоляції. Використання таких методів у комплексі з медичними втручаннями сприяє підвищенню якості життя пацієнтів та збереженню їх репродуктивного потенціалу.

4. Роль державних та міжнародних програм. Важливим компонентом підтримки є інтегровані державні та міжнародні програми. Міністерство охорони здоров'я України забезпечує нормативно-правове регулювання та клінічні протоколи (наприклад, щодо передменструального синдрому) [2]. ВООЗ, UNICEF та UNFPA реалізують гуманітарні проекти, спрямовані на забезпечення доступу до медичних і психологічних послуг, надання медикаментів, навчання медичного персоналу та поширення інформаційних кампаній для населення [10; 9; 8]. Зокрема, UNICEF впроваджує програми підтримки матерів та дітей у зонах

підвищеного ризику, тоді як UNFPA координує ініціативи з доступу до планування сім'ї та охорони репродуктивних прав у кризових умовах.

Висновки. Дослідження показало, що війна суттєво загострила проблеми репродуктивного здоров'я в Україні. Спостерігається різке падіння народжуваності, зростання дитячої та неонатальної смертності, а також висока поширеність безпліддя (понад 25% жінок репродуктивного віку).

Основними чинниками є руйнування медичної інфраструктури, обмежений доступ до допомоги, хронічний стрес і психоемоційні розлади, що безпосередньо впливають на гормональний баланс і фертильність.

Разом із тим міжнародний досвід і сучасні дослідження підтверджують ефективність психологічних втручань, зокрема когнітивно-поведінкової терапії та групових програм підтримки. Їх інтеграція в систему охорони здоров'я може стати ключем до збереження репродуктивного потенціалу населення.

Отримані результати мають як теоретичне, так і практичне значення: вони дозволяють краще зрозуміти комплексний вплив війни на демографічні процеси та слугують основою для розроблення державних і міжнародних програм підтримки сімей у воєнний та післявоєнний період.

Подальші наукові дослідження доцільно зосередити на вивченні довгострокових наслідків війни для репродуктивного здоров'я жінок і чоловіків різних вікових груп. Важливим напрямом є розроблення та апробація інтегрованих програм психологічної й медичної допомоги, спрямованих на мінімізацію психоемоційного тягаря та зниження рівня акушерських ускладнень. До перспективних завдань належить також оцінювання ефективності державних і міжнародних стратегій підтримки у відновленні демографічного потенціалу України в післявоєнний період.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Резніченко Г.І. Стрес воєнного часу та жіноче репродуктивне здоров'я: результати клінічних досліджень. *Акушерство. Гінекологія. Репродуктологія*. 2024. № 5 (61). С. 11. URL: https://health-ua.com/multimedia/userfiles/files/2024/Akush_5_2024/Akysh_5_2024.pdf
2. МОЗ України. Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги: «Передменструальний синдром». Затв. наказом МОЗ України від 13.07.2022 р. № 1218. Київ: МОЗ України, 2022. URL: <https://www.dec.gov.ua/mtd/peredmenstrualnyj-syndrom/>

3. MDClinics. Вплив війни на репродуктивне здоров'я. URL: <https://mdclinics.com.ua/ua/news/vplyv-viiny-na-reproduktyvne-zdorovia/>
4. Укрінформ. Смертність в Україні втричі перевищила народжуваність – Оpendatabot (08.07.2024). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3868394-smertnist-v-ukraini-vtrici-perevisae-narodzuvanist-opendatabot.html>
5. Frederiksen Y., Farver-Vestergaard I., Skovgård N. G., та ін. Efficacy of psychosocial interventions for psychological and pregnancy outcomes in infertile women and men: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*. 2021. Vol. 11. e050008. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050008>.
6. International Organization for Migration (IOM). Ukraine Internal Displacement Report (latest issue). URL: <https://dtm.iom.int/ukraine>
7. UNHCR. Ukraine Refugee Situation – Operational Data Portal. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
8. United Nations Population Fund (UNFPA). Ukraine: Reports and updates on sexual and reproductive health services during the war. URL: <https://www.unfpa.org/ukraine>
9. UNICEF Data. Ukraine – Country profile: Child and neonatal mortality. URL: <https://data.unicef.org/country/ukr/>
10. World Health Organization. Reproductive health. Geneva: WHO. URL: <https://www.who.int/health-topics/reproductive-health>

REFERENCES:

1. Reznichenko, G. I. (2024). Stres voyennoho chasu ta zhinoche reproduktyvne zdorov'ya: rezul'taty klinichnykh doslidzhen' [Wartime stress and women's reproductive health: results of clinical studies]. *Akusherstvo. Ginekologiya. Reproductologiya*, 5(61), 11. Retrieved from: https://health-ua.com/multimedia/userfiles/files/2024/Akush_5_2024/Akysh_5_2024.pdf [in Ukrainian].
2. MOZ Ukrayiny. Unifikovanyy klinichnyy protokol medychnoyi dopomohy: "Peredmenstrual'nyy syndrom". Zatv. nakazom MOZ Ukrayiny vid 13.07.2022 № 1218 [Ministry of Health of Ukraine. Unified Clinical Protocol of Medical Care: Premenstrual Syndrome [online]. Approved by the Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 1218], 13 July 2022. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine, 2022. Retrieved from: <https://www.dec.gov.ua/mtd/peredmenstrualnyj-syndrom/> [in Ukrainian].
3. MDClinics. Vplyv viyny na reproduktyvne zdorov'ya [Impact of the war on reproductive health]. Retrieved from: <https://mdclinics.com.ua/ua/news/vplyv-viiny-na-reproduktyvne-zdorovia/> [in Ukrainian].
4. Ukrinform. Smertnist' v Ukrayini vtrychi perevyshchyla narodzhuvanist' [Mortality in Ukraine is three times higher than birth rate] – Opendatabot (08 July 2024) [online]. Retrieved from: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3868394-smertnist-v-ukraini-vtrici-perevisae-narodzuvanist-opendatabot.html> [in Ukrainian].
5. Frederiksen, Y., Farver-Vestergaard, I., Skovgård, N. G., et al. (2021). Efficacy of psychosocial interventions for psychological and pregnancy outcomes in infertile women and men: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 11, e050008. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050008> [in English].
6. International Organization for Migration (IOM). Ukraine Internal Displacement Report (latest issue) [online]. Retrieved from: <https://dtm.iom.int/ukraine> [in English].
7. UNHCR. Ukraine Refugee Situation – Operational Data Portal [online]. Retrieved from: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [in English].
8. United Nations Population Fund (UNFPA). Ukraine: Reports and updates on sexual and reproductive health services during the war [online]. Retrieved from: <https://www.unfpa.org/ukraine> [in English].
9. UNICEF Data. Ukraine – Country profile: Child and neonatal mortality [online]. Retrieved from: <https://data.unicef.org/country/ukr/> [in English].
10. World Health Organization. Reproductive health [online]. Geneva: WHO. Retrieved from: <https://www.who.int/health-topics/reproductive-health> [in English].

Дата надходження статті: 25.07.2025

Дата прийняття статті: 26.08.2025

Опубліковано: 27.10.2025

ЗМІСТ

Олена БУРЦЕВА

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКУ АНАЛІЗУ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....3

Катерина ВАСЮК

САМООЦІНКА ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА БАЧЕННЯ
ШЛЯХІВ ЇХ ВИРІШЕННЯ В ЗДОБУВАЧІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....9

Влада ВЕТРОВА, Світлана МІТІНА

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЕПАРАЦІЇ ВІД БАТЬКІВ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ
В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ.....16

Наталія ВОЛІК, Ірина МАЗУР, Валентина РУДЕНЬ

«МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....22

Наталія ГАГІНА, Олена ЛОСЬ

СТРАТЕГІЇ ВИПРАВЛЕННЯ ФОСІЛІЗОВАНИХ ПОМИЛОК
В УСНОМУ ІНШОМОВНОМУ МОВЛЕННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ
І НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 31

Валерія ГРИГОРЕНКО, Марина ДАВИДОВА, Надія ШЕВЧЕНКО

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗДО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
НА ЗАСАДАХ НЕДИСКРИМІНАЦІЇ.....40

Аліна ДРОКІНА

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «STEM-УЧИТЕЛЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ..... 52

Всеволод ЗЕЛЕНІН

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ І ПРИНЦИПІВ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРОВІДНИХ МІЖНАРОДНИХ КОУЧИНГОВИХ СПІЛЬНОТ:
СВІТОВА ТА ВІТЧИЗНЯНА ПРАКТИКА.....58

Юлія ЗУБЦОВА, Лариса СУЩЕНКО, Ганна ШАБЛИСТА

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ:
ВІТЧИЗНЯНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТИ.....67

Андрій ІЛЬЄНКО

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ.....74

Любов КІБЕНКО

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 80

Лариса КИЄНКО-РОМАНЮК, Наталія ПИЛЯВЕЦЬ, Тетяна КИЄНКО-РОМАНЮК

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ШКОЛЯРІВ, ПЕДАГОГІВ ТА КЕРІВНИКІВ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС
ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
ТА В ПЕРІОД ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ..... 86

Ірина КОБЕЦЬ

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ТА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВЕТЕРАНІВ:
СТАН І РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....94

Людмила КОБИЛЕЦЬКА, Олена МАКСИМИШИН

ВПЛИВ МАСМЕДІА НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....102

Людмила КОБИЛЕЦЬКА, Мар'яна МАНДЗІЙ

ВПЛИВ ЖАНРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ
РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ.....108

Вікторія КОВАЛЕНКО, Наталія СІНОПАЛЬНИКОВА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ ІЗ ГЕНЕРАЛІЗОВАНИМ ТРИВОЖНИМ РОЗЛАДОМ.....	115
Маріанна КОМПАНОВИЧ, Олена ПЕТРИНИЧ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В ІНТЕГРАТИВНІЙ МОДЕЛІ СУПЕРВІЗУВАННЯ ІДЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА.....	123
Олена КОСЬЯНОВА, Олена МАТЧЕНКО МУЛЬТИФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК В АСПЕКТІ МОТИВАЦІЇ СХВАЛЕННЯ.....	130
Марина ЛЕОНЕНКО МЕТАФОРИЧНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК МОЛОДОГО ВІКУ.....	142
Lada LICHMAN, Lorena MYKHAILENKO, Olga KOSITSKA, Nataliia DAVYDENKO COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION: IMPLEMENTATION CHALLENGES IN THEORY AND PRACTICE.....	149
Марина ЛОМАКІНА, Лілія ЗЕЛЕНСЬКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	157
Olena MALIAR, Liudmyla DZYHALENKO, Nataliya LOGUTINA PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINE.....	164
Олексій ОРЛОВ МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ У КЕРУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	174
Тарас ПАСКА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	181
Tetyana PETRENKO SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – A BENCHMARK FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AT THE UNIVERSITY.....	190
Олександр ПОЗДНЯКОВ ГАЛУЗЕВА СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ГОТЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ.....	196
Сергій РАДУЛ, Світлана ТИМЧЕНКО ІНШОМОВНІ ГНУЧКІ НАВИЧКИ МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ В МІЖНАРОДНІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	204
Сергій СКРИПНИК ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ МОДЕЛЮВАННЯ У ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (ЗАГАЛЬНА БІОЛОГІЯ, ГЕНЕТИКА, ЦИТОЛОГІЯ, ГІСТОЛОГІЯ, ЕМБРІОЛОГІЯ, БІОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ).....	210
Tetiana TVERDOKHLIB, Vladylena PYSHYNSKA THE IMPACT OF INDIVIDUALISATION OF EDUCATION ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF BASIC SECONDARY EDUCATION STUDENTS.....	217
Любов ТЕРЛЕЦЬКА КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗМІН В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	225

Михайло ТОМЧУК, Марія ЯЦЮК, Андрій ЯЦЮК ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ ЯК РЕСУРС САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ДІЙСНОСТІ.....	232
Iryna FEKETA MODERN CHALLENGES AND PROSPECTS OF FORMING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF STUDENTS-GEOGRAPHERS.....	240
Наталія ШЕЛЬ, Оксана СОЛОВЕЙ-ЛАГОДА ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	246
Марія ШПАК, Ганна ЧАЙКОВСЬКА, Ольга ПУЙО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	252
Оксана ШПОРТУН, Тетяна БРАНИЦЬКА, Леся ЧОПИК, Ірина КУНДЕНКО ОСОБЛИВОСТІ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ.....	260

CONTENTS

Olena BURTSEVA

TEST PROBLEMS IN ALGEBRA AND THE BEGINNING OF ANALYSIS AS A DIDACTIC MEANS
OF TEACHING MATHEMATICS.....3

Katerina VASUK

THE SELF-ASSESSMENT OF PROBLEM QUESTIONS OF MOTIVATION OF STUDY
AND VISION FOR SOLVING IN STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALIZATION.....9

Vlada VIETROVA, Svitlana MITINA

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION FROM PARENTS IN EARLY ADULthood
IN THE CONDITION OF DIGITAL CULTURE.....16

Nataliia VOLIK, Iryna MAZUR, Valentina RUDEN

“SPEECH COMPETENCE OF AN EDUCATOR” DURING PREPARATION
FOR PRESCHOOLERS’ RESEARCH ACTIVITIES.....22

Nataliia GAGINA, Olena LOS

STRATEGIES FOR CORRECTING FOSSILIZED ERRORS
IN THE ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF HIGHER EDUCATION STUDENTS
OF PHILOLOGICAL AND NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES 31

Valeriia HRYHORENKO, Maryna DAVYDOVA, Nadiia SHEVCHENKO

THE ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOLS
AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN CHILDREN WITH A FOCUS ON NON-DISCRIMINATION.....40

Alina DROKINA

ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF “STEM-TEACHER” IN SCIENTIFIC
AND PEDAGOGICAL DISCOURSE.....52

Vsevolod ZELENIN

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL STANDARDS AND PRINCIPLES
OF LEADING INTERNATIONAL COACHING COMMUNITIES:
WORLD AND NATIONAL PRACTICE.....58

Yuliia ZUBTSOVA, Larysa SUSHCHENKO, Hanna SHABLYSTA

LEGAL REGULATION OF ACADEMIC INTEGRITY:
NATIONAL AND INTERNATIONAL CONTEXTS.....67

Andriy ILIENKO

MODEL OF FORMATION OF LANGUAGE AWARENESS OF FUTURE CIVIL SERVANTS.....74

Liubov KIBENKO

FORMATION OF INTERACTIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....80

Larysa KYIENKO-ROMANIUK, Nataliia PYLIAVETS, Tetiana KIIENKO-ROMANIUK

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS, EDUCATORS, AND EDUCATIONAL LEADERS
AS A STRATEGIC RESOURCE FOR PUBLIC GOVERNANCE OF EDUCATION IN THE CONTEXT
OF MARTIAL LAW AND POST-WAR RECOVERY.....86

Iryna KOBETS

MENTAL HEALTH AND EMPLOYMENT OF VETERANS: STATUS AND RECOMMENDATIONS
OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS.....94

Liudmyla KOBYLETSKA, Olena MAKSYMUSHYN

THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN PRESCHOOLERS.....102

Liudmyla KOBYLETSKA, Mariana MANDZII THE INFLUENCE OF LITERATURE GENRES ON THE GENERAL CULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS.....	108
Viktoriia KOVALENKO, Natalia SYNOPALNYKOVA PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH GENERALISED ANXIETY DISORDER.....	115
Marianna KOMPANOVYCH, Olena PETRYNYCH FEATURES OF APPLICATION IN THE INTEGRATIVE MODEL OF SUPERVISION OF THE IDEAS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY OF A. ADLER.....	123
Olena KOSYANOVA, Olena MATCHENKO MULTIFACTOR ANALYSIS OF PERSONALITY TRAITS IN THE CONTEXT OF APPROVAL MOTIVATION.....	130
Maryna LEONENKO METAPHORICAL PSYCHOLOGICAL MEANS OF STABILISING THE PERSONAL IDENTITY OF YOUNG WOMEN.....	142
Lada LICHMAN, Lorena MYKHAILENKO, Olga KOSITSKA, Nataliia DAVYDENKO COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION: IMPLEMENTATION CHALLENGES IN THEORY AND PRACTICE.....	149
Maryna LOMAKINA, Liliia ZELENSKA FORMATION OF ENGLISH LISTENING SKILLS FOR FUTURE LAWYERS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING.....	157
Olena MALIAR, Liudmyla DZYHALENKO, Nataliya LOGUTINA PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINE.....	164
Oleksii ORLOV METHODOLOGY OF USING CHAT-BOTS IN MANAGEMENT OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES.....	174
Taras PASKA DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	181
Tetyana PETRENKO SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – A BENCHMARK FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AT THE UNIVERSITY.....	190
Oleksandr POZDNIAKOV INDUSTRY SPECIFICITY OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL HOTEL BUSINESS.....	196
Serhii RADUL, Svitlana TYMCHENKO FOREIGN-LANGUAGE SOFT SKILLS OF FUTURE AVIATION SPHERE'S RESEARCHERS IN INTERNATIONAL COMMUNICATION.....	204
Sergii SKRYPNYK FEATURES OF IMPLEMENTING THE MODELLING METHOD IN TEACHING BIOLOGICAL DISCIPLINES (GENERAL BIOLOGY, GENETICS, CYTOLOGY, HISTOLOGY, EMBRYOLOGY, BIOLOGY OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT).....	210
Tetiana TVERDOKHLIB, Vladylena PYSHYNSKA THE IMPACT OF INDIVIDUALISATION OF EDUCATION ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF BASIC SECONDARY EDUCATION STUDENTS.....	217

Liubov TERLETSKA

DESIGNING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM (SECOND HALF OF 20TH – BEGINNING OF 21ST CENTURY).....225

Mikhail TOMCHUK, Maria YATSYUK, Andriy YATSYUK

PSYCHOLOGICAL CAPITAL AS A RESOURCE FOR SELF-REGULATION OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF WAR.....232

Iryna FEKETA

MODERN CHALLENGES AND PROSPECTS OF FORMING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF STUDENTS-GEOGRAPHERS.....240

Natalia SCHELL, Oksana SOLOVEY-LAGODA

USE OF GAMES IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS DURING WAR.....246

Mariia SHPAK, Hanna CHAIKOVSKA, Olha PUJO

PECULIARITIES OF PSYCHO-EMOTIONAL SUPPORT FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN USING GAMING TECHNOLOGIES.....252

Oksana SHPORTUN, Tatiana BRANITSKA, Lesia CHOPYK, Iryna KUNDENKO

PECULIARITIES OF REPRODUCTIVE HEALTH OF THE POPULATION OF UKRAINE DURING MARTIAL LAW.....260

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 8

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Володимирівна Фесенко

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 31,85. Замов. № 1025/826. Наклад 100 прим.

Підписано до друку 14.10.2025 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК No 7623 від 22.06.2022 р.