

Комунальний заклад вищої освіти  
«Вінницька академія безперервної освіти»

# НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Серія «Педагогіка. Психологія»*

Випуск 9



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2026

## 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, Центральноросійський 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

**Ендріулайтіене 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

**Каменчук Тетяна Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, т. в. о. директора Департаменту гуманітарної політики Вінницької обласної військової адміністрації, 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 Тарасівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогіки, Західноукраїнський національний університет, Україна

**Полищук 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

**Федорещ 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 № 3 від 27 лютого 2026 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-psy

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», 2026

УДК 373.2:305:37.014

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2026-1.01>

**Тетяна АФАНАСЬЄВА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти,  
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Запорізької обласної ради  
afanasieva.t.o@zoippo.net.ua  
**ORCID:** 0000-0003-2936-7677

**Євгенія ГРЕВЦЕВА**

кандидат наук з держаного управління, доцент,  
доцент кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти,  
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Запорізької обласної ради  
kealex@ukr.net  
**ORCID:** 0000-0002-8777-3043

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу основних завдань та шляхів забезпечення гендерної рівності в закладах освіти України в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». **Мета статті** полягає в окресленні основних завдань та шляхів забезпечення гендерної рівності в закладах освіти в контексті формування ціннісних орієнтирів Нової української школи. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному аналізі взаємозв'язку гендерної рівності з іншими ціннісними орієнтирами НУШ. Встановлено, що гендерна рівність є невід'ємною частиною ціннісних орієнтирів Нової української школи, оскільки вона сприяє формуванню в учнів поваги до різноманітності, толерантності та рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, а також усвідомленню свого права на свободу вибору професії та особистого життя незалежно від гендерних стереотипів. Здійснено аналіз вітчизняного та міжнародного законодавства у сфері забезпечення рівних прав жінок і чоловіків. Виділено нормативно-правові акти, якими регламентуються питання гендерної рівності в освіті. Обґрунтовано, що приєднання України до «Партнерства Біарріц» стало першим кроком на шляху забезпечення гендерної рівності в Україні як одного з пріоритетів імплементації Цілей сталого розвитку. **Наукова новизна** полягає в тому, що визначено основні завдання для ЗЗСО, спрямовані на забезпечення наскрізності принципів гендерної рівності в освіті. Запропоновано рекомендації для закладів освіти щодо забезпечення гендерної рівності на основі завдань, визначених Стратегією гендерної рівності в освіті до 2030 року. Проаналізовано результати дослідження «Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти в дії: гендерні компетенції у педагогічних працівників і працівниць закладів загальної середньої освіти». Сформульовано **висновки** про необхідність посилення підготовки педагогів, розширення доступу до методичних матеріалів і створення умов для більш глибокої інтеграції гендерної рівності в освітній процес закладів освіти.

**Ключові слова:** гендерна рівність, демократія, освіта, ціннісні орієнтири, Нова українська школа, гендерні стереотипи, гендерна компетентність, освітній процес, просвітницька діяльність.



**Tetiana AFANASIEVA**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Management, Psychology and Inclusive Education,  
Zaporizhzhia Regional Inservice Teacher Training Institute  
afanasieva.t.o@zoippo.net.ua  
ORCID: 0000-0003-2936-7677*

**Yevheniia HREVTSEVA**

*Candidate of Science in Public Administration, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Management, Psychology and Inclusive Education,  
Zaporizhzhia Regional Inservice Teacher Training Institute  
kealex@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-8777-3043*

**ENSURING GENDER EQUALITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
IN THE CONTEXT OF FORMING THE VALUE ORIENTATIONS  
OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the main tasks and ways of ensuring gender equality in educational institutions of Ukraine in the context of the implementation of the Concept "New Ukrainian School". **The purpose of the article** is to outline the main tasks and ways of ensuring gender equality in educational institutions in the context of the formation of value orientations of the New Ukrainian School. **The research methodology** is based on a systematic analysis of the relationship between gender equality and other value orientations of the NUS. It has been established that gender equality is an integral part of the value orientations of the New Ukrainian School, since it contributes to the formation of respect for diversity, tolerance and equal opportunities for self-realization of each individual in students, as well as awareness of their right to freedom of choice of profession and personal life regardless of gender stereotypes. An analysis of domestic and international legislation in the field of ensuring equal rights of women and men has been carried out. Regulatory and legal acts that regulate issues of gender equality in education have been highlighted. It is substantiated that Ukraine's accession to the Biarritz Partnership was the first step towards ensuring gender equality in Ukraine as one of the priorities for implementing the Sustainable Development Goals. **The scientific novelty** lies in the fact that the main tasks for the Gender Equality Strategy have been identified, aimed at ensuring the mainstreaming of the principles of gender equality in education, including. Recommendations for educational institutions on ensuring gender equality based on the tasks defined by the Gender Equality Strategy in Education until 2030 are proposed. The results of the study "The Strategy for Implementing Gender Equality in Education in Action: Gender Competencies in Male and Female Teachers of General Secondary Education Institutions" are analyzed. **Conclusions** are drawn on the need to strengthen the training of teachers, expand access to methodological materials and create conditions for deeper integration of gender equality into the educational process of educational institutions.

**Key words:** gender equality, democracy, education, values, New Ukrainian School, gender stereotypes, gender competence, educational process, educational activities.

**Постановка проблеми.** Гендерна рівність є одним з базових принципів демократичного суспільства, що сприяє розвитку рівних можливостей громадян незалежно від статі. У сучасному світі, де гендерна дискримінація залишається однією з найбільших соціальних проблем, забезпечення рівних прав та можливостей для чоловіків і жінок є невід'ємною складовою частиною демократичної трансформації суспільства. Проблема забезпечення гендерної рівності в закладах освіти є однією з ключових у сучасному світі, оскільки освіта відіграє визначальну роль у формуванні світогляду, цінностей і соціальних установок молодого покоління. У контексті реформи НУШ,

яка акцентує увагу на розвитку особистості, критичного мислення та громадянських компетентностей, питання гендерної рівності набуває особливого значення. Гендерні стереотипи, що зберігаються в освітньому середовищі, можуть обмежувати можливості учнів і учениць у самореалізації, виборі професійного шляху та формуванні гармонійних міжособистісних взаємин.

Таким чином, в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» важливим є формування у молоді ціннісних орієнтирів, що виключають будь-яку дискримінацію, обмеження чи привілеї за ознакою статі. Тому впровадження гендерної рівності в освітньому

процесі є необхідним для розвитку не лише академічних знань учнів, але й їхніх соціальних, моральних і етичних якостей.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Питання гендерної рівності в освіті привертає увагу дослідників і практиків як на міжнародному, так і на національному рівнях. У світовій науковій літературі значний внесок у розв'язання цієї проблеми здійснили науковці, які присвятили свої дослідження аналізу впливу гендерних стереотипів на освіту та соціалізацію. Наприклад, у праці Майкла С. Кімела («Гендероване суспільство») висвітлено, як соціальні норми формують нерівність у доступі до можливостей, у тому числі в освіті. На міжнародному рівні Пекінською платформою дій (1995) та резолюцією Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» закладено основу для впровадження гендерного підходу в освітні системи, наголошуючи на необхідності подолання дискримінації за ознакою статі.

В Україні дослідження гендерної рівності в освіті активізувалися в рамках трансформації державної освітньої політики, впровадження Концепції «НУШ» та інших реформ. У працях вітчизняних науковців досліджуються різноманітні гендерні аспекти освіти, зокрема: аналізується вплив стереотипів на вибір професій та поведінку учнів (К. Брич [2], Т. Марценюк [7]); наголошується на необхідності усвідомлення педагогами принципів рівності та їх практичного застосування в освітньому процесі, акцентується увага на просвітницькій роботі як інструменті подолання гендерних упереджень серед вчителів та учнів (С. Горбачов, Д. Полтавська [12]); розкриваються шляхи формування гендерної культури в школярів (І. Калько [6]); критикується недостатня увага до гендерної проблематики в тренінгах для вчителів і пропонуються шляхи впровадження гендерної рівності через зміну підходів до навчання, інтеграцію гендерної освіти в шкільні програми (Л. Максимович, М. Чумало [5]).

Окремої уваги заслуговують дослідження, присвячені гендерному аудиту закладів освіти, який в Україні регулюється Методологією, затвердженою МОН України у 2021 році. Такі праці, як аналітичний звіт «Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти в

дії» [1], підкреслюють потребу в підвищенні гендерної компетентності педагогів. Водночас у публікаціях на платформі «Нова українська школа» (наприклад, «Виховувати та навчати людину: кілька думок про гендерну рівність в освіті» [12]) простежується зв'язок між формуванням ціннісних орієнтирів НУШ і необхідністю інтеграції гендерно чутливого підходу в навчальні програми та педагогічну практику.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема забезпечення гендерної рівності в закладах освіти є багатогранною і потребує комплексного підходу: від теоретичного осмислення до практичного втілення в умовах реалізації Концепції «НУШ» в закладах загальної середньої освіти. Незважаючи на значний прогрес, залишаються прогалини у впровадженні системних змін, що потребує подальших досліджень і практичних рішень.

**Мета статті** – окреслити основні завдання та шляхи забезпечення гендерної рівності в закладах освіти в контексті формування ціннісних орієнтирів Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Гендерна рівність – це рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дає змогу особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства [3, с. 9].

Гендерна рівність є невід'ємною частиною системи цінностей, закладених в основу Концепції «Нова українська школа», оскільки вона сприяє формуванню в учнів поваги до різноманітності, толерантності та рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, а також усвідомленню свого права на свободу вибору професії та особистого життя незалежно від гендерних стереотипів.

Забезпечення гендерної рівності у сфері освіти передбачає реалізацію двоєдиної цілі [11]: досягнення рівноправної участі дівчат і хлопців, жінок і чоловіків в усіх формах освіти, виходячи з їхньої представленості в різних вікових групах населення; забезпечення рівного ставлення до дівчат і хлопців у процесі навчання, гендерної рівності в рамках системи освіти, в межах професії вчителя (гендерна рівність в працевлаштуванні), в освітніх програмах і тренінгах (норми і цінності, які

передаються в процесі навчання), а також у залученні обох батьків до процесу освіти їхніх дітей.

Це означає, що система освіти має гарантувати справедливий доступ до навчальних ресурсів, програм і професійної підготовки, незалежно від гендерної ідентичності, а також сприяти формуванню середовища, де кожен може реалізувати свій потенціал без упереджень. Такий підхід не лише сприяє індивідуальному розвитку, але й створює підґрунтя для більш справедливого й інклюзивного суспільства загалом.

В Україні гендерна рівність закріплена на законодавчому рівні через Конституцію, нормативно-правові акти про рівність прав та можливостей, а також державні програми, спрямовані на усунення дискримінації за ознакою статі. Зокрема, реалізація державної політики та провадження просвітницької діяльності щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків регламентується Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [9]. Стаття 21 цього Закону визначає зобов'язання закладів освіти щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у здобутті освіти та професійній підготовці.

Україна є підписантом численних міжнародних угод про усунення всіх форм дискримінації щодо жінок та інших документів, що визначають зобов'язання держави щодо забезпечення гендерної рівності в усіх сферах суспільного життя. Зокрема, Україна, як й інші країни-члени ООН, приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Цілі сталого розвитку включають мету забезпечення для дівчат і хлопців, жінок і чоловіків якісної освіти та рівного доступу до неї впродовж усього життя. Реалізація цих зобов'язань в освітньому секторі є важливою частиною загальної стратегії розвитку країни.

У вересні 2020 року Україна отримала офіційний статус учасниці «Партнерства Біарріц» – міжнародної ініціативи рівних прав і можливостей для всіх (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2020 року № 1578-р). У рамках «Партнерства Біарріц» Україна взяла на себе такі зобов'язання [10]: розвивати інклюзивний та гендерно чутливий

публічний простір, дружній до сімей з дітьми та маломобільних груп населення; забезпечити наскрізність принципів гендерної рівності в освіті; протидіяти домашньому та гендерно обумовленому насильству; зменшити розрив в оплаті праці жінок і чоловіків; реформувати законодавство у сфері соціальних відпусток, пов'язаних з народженням дитини та доглядом за нею.

В рамках зобов'язання забезпечити наскрізність принципів гендерної рівності в освіті мають такі заходи [8]: розроблення та затвердження Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року; затвердження плану заходів з реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року; запровадження обов'язкової антидискримінаційної експертизи всього освітнього контенту; гендерний аудит закладів освіти.

У Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2024 року «Деякі питання забезпечення досягнення Цілей сталого розвитку в Україні» № 1190-р одним із завдань реалізації цілі 5 «Гендерна рівність» є забезпечення наскрізності принципів гендерної рівності в освіті. З огляду на очікувані результати окреслимо першочергові завдання та шляхи їх реалізації в ЗЗСО (табл. 1).

Ці завдання є першочерговими, оскільки вони закладають основу для системного впровадження принципів гендерної рівності в закладах загальної середньої освіти, відповідаючи цілям, визначеним у Розпорядженні. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20 грудня 2022 року № 1163-р, визначає більш конкретні завдання для ЗЗСО. Враховуючи положення цього нормативного документа, сформулюємо рекомендації для закладів освіти щодо забезпечення гендерної рівності:

1) Формування недискримінаційного освітнього середовища з урахуванням Концепції НУШ, попередження та протидія насильству за ознакою статі.

2) Інтеграція гендерної тематики в освітній процес. Заклади загальної середньої освіти повинні включати принципи гендерної рівності до освітніх програм, зокрема, через виховні заходи, уроки громадянської освіти, літератури, історії та інших предметів.

Таблиця 1

**Першочергові завдання ЗЗСО щодо забезпечення наскрізності принципів гендерної рівності в освіті**

Першочергові завдання для ЗЗСО	Шляхи реалізації поставлених завдань
Орієнтація внутрішньої політики закладу освіти на дотримання принципів гендерної рівності	– Створити та затвердити у закладі освіти положення, яке закріплює принципи забезпечення в закладі освіти рівних прав та можливостей жінок і чоловіків (хлопців і дівчат), запобігання та протидії насильству за ознакою статі, дискримінації за ознакою статі та сексуальним домаганням; – забезпечити ознайомлення всіх працівників закладу освіти, учнів та батьків з цими документами.
Проведення гендерно-правової експертизи внутрішніх нормативних документів закладу освіти	– Організувати аналіз статуту, правил внутрішнього розпорядку, положень про педагогічну раду тощо на предмет відповідності цих документів принципам гендерної рівності та недискримінації; – за результатами експертизи внести необхідні зміни до документів.
Запровадження в документообіг закладу освіти принципів гендерно чутливої, недискримінаційної мови	– Переглянути внутрішню документацію (накази, листи, плани роботи, освітні програми) та змінити її відповідно до принципів гендерно чутливої мови (наприклад, уникати стереотипних формулювань, використовувати фемінітиви там, де це доречно); – провести навчання для адміністрації та вчителів із застосування таких принципів.
Створення умов для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань забезпечення гендерної рівності в закладах освіти	– Організувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників; забезпечити участь педагогічних працівників у сертифікаційних програмах або курсах з тематики гендерної рівності; – сприяти залученню якомога більшої кількості педагогічних працівників до таких програм з подальшим отриманням сертифікатів.
Забезпечення в закладі освіти просвітницької діяльності з питань гендерної рівності	– Здійснити просвітницьку роботу серед учнів та батьків з окресленої тематики; розробити та впровадити просвітницькі заходи (уроки, факультативи, тренінги) для учнів та учениць з питань гендерної рівності, протидії дискримінації та насильству; – організувати інформаційні кампанії для батьків, щоб підвищити їхню обізнаність з принципами гендерної рівності та їхньою роллю у вихованні дітей за цим принципом.

3) Залучення здобувачів освіти до організації та проведення спільних виховних заходів будь-якого рівня, спрямованих на висвітлення питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, що дасть змогу їм краще усвідомити, чому саме потрібно забезпечувати гендерну рівність, які існують гендерні стереотипи в суспільстві, як і навіщо їх потрібно долати.

4) Забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів, занять і позакласних заходів для здобувачів освіти незалежно від статі. Це включає усунення бар'єрів, які можуть через стереотипи обмежувати участь дівчат чи хлопців у певних видах діяльності (наприклад, у спортивних заходах) або вивченні вибіркового освітніх компонентів (наприклад, міжгалузевий інтегрований курсу «Робототехніка»); збалансування з урахуванням принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків візуальної та навчальної складових частин з урахуванням інтересів, можливостей та здобутків всього учнівства із забезпеченням однакового доступу до навчального приладдя, спортивного інвентарю тощо.

5) Реалізація спільних просвітницьких соціально-розвивальних проєктних ініціатив, спрямованих на подолання стереотипів та дискримінації за ознакою статі; сприяння участі членів родини учнів та учениць у просвітницьких заходах щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.

6) Надання учням та ученицям повної та вичерпної інформації щодо можливості професійного самовизначення та оволодіння професійними вміннями відповідно до особистісних здібностей та інтересів без обмеження їх рамками «жіночих/чоловічих» професій для подальшої повноцінної та вичерпної самореалізації в дорослому житті, взаємин у родині, рівної відповідальності жінки і чоловіка за народження та виховання дітей; проведення кампаній для інформування та мотивації дівчат і жінок щодо вибору нестереотипної кар'єри.

7) Сприяння збалансованому представництву жінок і чоловіків у шкільному управлінні. Заохочення участі обох статей у керівних посадах закладів освіти та забезпечення рівних можливостей для професійного розвитку педагогів обох статей.

8) Моніторинг і оцінка дотримання принципів гендерної рівності. Це передбачає проведення регулярних гендерних аудитів у закладі освіти для оцінки стану забезпечення рівних прав і можливостей, виявлення проблем і розроблення заходів для їх усунення.

Всі ці рекомендації ґрунтуються на принципах наскрізності, інклюзивності та поваги до прав людини й спрямовані на формування шкільного середовища та виховання членів суспільства, в якому гендерна рівність є нормою, а освіта відіграє ключову роль у подоланні нерівностей і стереотипів.

Аналітичний звіт за результатами дослідження «Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти в дії: гендерні компетенції у педагогічних працівників і працівниць закладів загальної середньої освіти» [1] засвідчив, що у сфері освіти України спостерігається поступове впровадження принципів гендерної рівності, однак процес є нерівномірним і потребує систематизації. Педагогічні працівники демонструють базову обізнаність зі стратегічними документами, але потребують додаткового навчання та методичної підтримки. Найпоширенішим способом інтеграції гендерної тематики є виховна робота, тоді як системні підходи (окремі курси, стратегічні документи) застосовуються зрідка.

Отже, для досягнення цілей Стратегії до 2030 року необхідно посилити підготовку педагогів, розширити доступ до методичних матеріалів і сприяти більш глибокій інтеграції гендерної рівності в освітній процес. Відповідно, першочерговим завданням на цьому шляху має бути формування гендерної компетентності педагогічних

працівників – інтегрована сукупність цінностей, настанов, знань, умінь, навичок щодо гендерної складової частини сфери прав людини, що набута у процесі навчання та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства [5]. Вона проявляється в: підтримці індивідуальності дитини; використанні гендерно чутливої комунікації; розробленні та проведенні гендерно чутливих уроків; розробленні та проведенні гендерно чутливих позакласних заходів; розпізнаванні гендерно зумовленого та домашнього насильства; розпізнаванні булінгу; популяризації батьківства без гендерних стереотипів [3, с. 11–12].

**Висновки.** Гендерна рівність в освіті є важливим фактором для формування справедливого і рівного суспільства. Вона сприяє розвитку здорової соціальної взаємодії та створює рівні можливості для всіх учнів. Для досягнення реальних змін у сфері освіти необхідна активна участь всіх: педагогів, учнів, батьків і держави.

Забезпечення гендерної рівності в школах є актуальним і важливим напрямом для розвитку освітньої системи України, оскільки сприяє формуванню свідомої, відповідальної та рівноправної громадянської позиції у молоді, забезпечуючи їх успішну інтеграцію в демократичне суспільство. Перспективи подальших досліджень у цій сфері можуть охоплювати аналіз ефективності впровадження гендерно чутливих підходів у навчальних програмах, вивчення впливу гендерної рівності на академічні досягнення учнів різного віку та соціального походження, а також оцінку ролі вчителів і батьків у подоланні стереотипів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналітичний звіт за результатами дослідження «Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти в дії: гендерні компетенції у педагогічних працівників і працівниць закладів загальної середньої освіти». Київ, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/12/18/prezentatsiya-doslidzh-lsu-18-12-2024.pdf>.
2. Брич К. Гендерний вплив закладу освіти на вибір STEM-професій у світлі реалізації гендерної політики в управлінні освітою. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2022. № 3 (25). С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-25-04>.
3. Гендерна компетентність вчителівства / ГО «Центр гендерної культури», ЮНІСЕФ. 2024. URL: <https://spilnoteka.org/wp-content/uploads/2024/04/genderna-kompetentnist-vchytelstva.pdf>.
4. Гендерна рівність в освіті та через неї: навчальний посібник / за ред. К. Левченко, О. Мурадян. Харків, 2024. 264 с.
5. Гендерний аудит для громадських організацій / Л. Максимович, М. Чумало. 1-ге вид. Львів, 2019. 64 с.
6. Калько І. Формування гендерної культури школярів у системі роботи сучасного закладу освіти. Харків: Друкарня Мадрид, 2017. 136 с.
7. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ: Основи, 2017. 256 с.

8. «Партнерство Біарріц»: важливі кроки в досягненні рівності / *ЮрФем.ua*. URL: <https://jurfem.com.ua/partnerstvo-biarits-vazhlyvi-kroky-v-dosyagnenni-rivnosti>.
9. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 8 вересня 2005 року № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.
10. Про затвердження плану заходів з реалізації зобов'язань Уряду України, взятих в рамках міжнародної ініціативи «Партнерство Біарріц» з утвердження гендерної рівності: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2020 року № 1578-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1578-2020-%D1%80#Text>.
11. Проблеми гендерної рівності у галузі освіти. Київ. 2018. URL: <https://surl.li/vnlykl>.
12. Яценко А. Виховувати та навчати людину: кілька думок про гендерну рівність в освіті / Нова українська школа. 2021. URL: <https://nus.org.ua/2021/03/31/vyhovuvaty-ta-navchaty-lyudynu-kilka-dumok-pro-gendernu-rivnist-v-osviti>.

#### REFERENCES:

1. Analytychnyi zvit za rezultatamy doslidzhennia “Stratehiia vprovadzhennia gendernoi rivnosti u sferi osvity v dii: genderni kompetentsii u pedahohichnykh pratsivnykiv i pratsivnyts zakladiv zahalnoi serednoi osvity” [Analytical report on the results of the study “Strategy for implementing gender equality in the field of education in action: Gender competencies of pedagogical workers in general secondary education institutions”]. (2024). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/12/18/prezentatsiya-doslidzh-lsu-18-12-2024.pdf> [in Ukrainian]
2. Brych, K. (2022). Hendernyi vplyv zakladu osvity na vybir stem-profesii u svitli realizatsii hendernoi polityky v upravlinni osvitoiu [Gender influence of educational institutions on the choice of STEM professions in the context of implementing gender policy in education management]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific Notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine*, (3), 32–37 DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-25-04> [in Ukrainian].
3. Iatsenko A. (2021, March 31). Vykhovuvaty ta navchaty lyudynu: kilka dumok pro hendernu rivnist v osviti / Nova ukrainska shkola [Raising and educating a person: A few thoughts on gender equality in education]. *nus.org.ua*. Retrieved from <https://nus.org.ua/2021/03/31/vyhovuvaty-ta-navchaty-lyudynu-kilka-dumok-pro-gendernu-rivnist-v-osviti> [in Ukrainian].
4. Henderna kompetentnist vchytelstva [Gender competence of teachers]. (2024). NGO «Center for Gender Culture», UNICEF. *spilnoteka.org*. Retrieved from <https://spilnoteka.org/wp-content/uploads/2024/04/genderna-kompetentnist-vchytelstva.pdf> [in Ukrainian].
5. Levchenko, K., & Muradyan, O. (Eds.). (2024). *Genderna rivnist v osviti ta cherez nei [Gender equality in and through education]*. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Maksymovych, L., & Chumalo, M. (2019). *Gendernyi audyt dlia hromadskykh orhanizatsii [Gender audit for civil society organizations]* (1st ed.). Lviv [in Ukrainian].
7. Kal’ko, I. (2017). *Formuvannia hendernoi kultury shkolariv u systemi roboty suchasnoho zakladu osvity [Formation of gender culture among schoolchildren in the system of modern educational institutions]*. Kharkiv: Madrid Printing House [in Ukrainian].
8. Martsenyuk, T. (2017). *Gender for all: Challenging stereotypes*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
9. “Partnerstvo Biarrit”: vazhlyvi kroky v dosiahnenni rivnosti [“Partnership Biarritz”: Important steps in achieving equality]. (n.d.). *Jurfem*. Retrieved from <https://jurfem.com.ua/partnerstvo-biarits-vazhlyvi-kroky-v-dosyagnenni-rivnosti> [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy “Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei zhinok i cholovikiv” [Law of Ukraine “On ensuring equal rights and opportunities for women and men”]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> [in Ukrainian].
11. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy “Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii zoboviazan Uriadu Ukrainy, vziatykh v ramkakh mizhnarodnoi initsiatyvy “Partnerstvo Biarrits” z utverdzhennia hendernoi rivnosti” [Order of Cabinet of Ministers of Ukraine “On approval of the action plan for fulfilling the obligations of the Government of Ukraine undertaken within the framework of the international initiative “Biarrritz Partnership” for the affirmation of gender equality”] *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1578-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. Problemy hendernoi rivnosti u haluzi osvity [Problems of gender equality in the field of education]. Retrieved from *mof.gov.ua* <https://surl.li/vnlykl> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 09.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378. 159.942: 355.23

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.02>**Наталія БІЛОНОЖКО**

здобувачка PhD,

викладачка кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін,

Військова академія (м. Одеса)

[psikholog87@gmail.com](mailto:psikholog87@gmail.com)

ORCID: 0009-0000-2682-2174

## МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Анотація.** У процесі дослідження здійснено теоретичне обґрунтування та розроблення моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу як важливої умови їхньої професійної готовності та ефективної управлінської діяльності. Особливу увагу приділено моделюванню як методу наукового пізнання, що дає змогу цілісно відобразити структуру, логіку та динаміку розвитку емоційного інтелекту, виявити взаємозв'язки між його компонентами та окреслити можливості прогнозування результатів освітнього впливу. **Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, визначенні її структурних компонентів. **Методологію дослідження** становлять системний, компетентнісний і діяльнісний підходи, а також методи аналізу й синтезу наукових джерел, моделювання, узагальнення та теоретичного прогнозування.

**Актуальність дослідження** зумовлена зростанням вимог до особистісних і лідерських якостей сучасного офіцера, необхідністю забезпечення психологічної стійкості, здатності до саморегуляції та ефективної соціальної взаємодії в умовах підвищених психоемоційних навантажень. У статті обґрунтовано, що освітнє середовище вищого військового навчального закладу має значний потенціал для цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів. **Наукова новизна** полягає в розробленні цілісної моделі розвитку емоційного інтелекту, що інтегрує внутрішній контур (самосвідомість, самомотивація, саморегуляція) та зовнішній контур (емпатія, лідерство, соціальна взаємодія) як взаємопов'язані складові частини професійного становлення офіцера. Сформовано **висновки** про те, що впровадження запропонованої моделі сприятиме підвищенню рівня емоційної компетентності, розвитку лідерських якостей і готовності майбутніх офіцерів до виконання службових завдань, а також удосконаленню системи професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах.

**Ключові слова:** моделювання, емоційний інтелект, вищий військовий навчальний заклад, професійна підготовка, майбутні офіцери.

**Nataliia BILONOZHKO**

PhD Candidate,

Lecturer at the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines,

Odesa Military Academy

[psikholog87@gmail.com](mailto:psikholog87@gmail.com)

ORCID: 0009-0000-2682-2174

## MODEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

**Abstract.** The study provides a theoretical justification and development of a model for the development of emotional intelligence of future officers in the educational environment of a higher military educational institution as an important condition for their professional readiness and effective management activities. Particular attention is paid to modelling as a method of scientific cognition, which makes it possible to comprehensively reflect the structure, logic and dynamics of emotional intelligence development, identify the interrelationships between its components and outline the possibilities for predicting the results of educational influence. **The purpose** of the article is to theoretically substantiate and develop



© Н. Білоножко, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

a model for the development of emotional intelligence of future officers in the educational environment of a higher military educational institution and to determine its structural components. **The research methodology** consists of systemic, competence-based and activity-based approaches, as well as methods of analysis and synthesis of scientific sources, modelling, generalization and theoretical forecasting.

The relevance of the study is determined by the growing demands on the personal and leadership qualities of modern officers, the need to ensure psychological stability, the ability to self-regulate and effective social interaction in conditions of increased psycho-emotional stress. The article substantiates that the educational environment of a higher military educational institution has significant potential for the targeted development of the emotional intelligence of future officers. **The scientific novelty** lies in the development of a comprehensive model of emotional intelligence development that integrates the internal contour (self-awareness, self-motivation, self-regulation) and the external contour (empathy, leadership, social interaction) as interrelated components of an officer's professional development. It is **concluded** that the implementation of the proposed model will contribute to increasing the level of emotional competence, developing leadership qualities and the readiness of future officers to perform their duties, as well as improving the system of professional training in higher military educational institutions.

**Key words:** modelling, emotional intelligence, higher military educational institution, professional training, future officers.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку системи вищої військової освіти в Україні характеризується істотними трансформаціями, зумовленими як суспільно-політичними змінами, так і зростанням вимог до професійної підготовки офіцерських кадрів. Умови військової служби ХХІ століття передбачають не лише високий рівень фахових знань і спеціальної підготовки, але й сформованість особистісних якостей, що забезпечують ефективне управління підлеглими, прийняття відповідальних рішень у ситуаціях невизначеності, стресостійкість та здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту майбутніх офіцерів як інтегративної психолого-педагогічної характеристики, що безпосередньо впливає на якість виконання службово-бойових завдань і морально-психологічний стан військових колективів. Емоційний інтелект розглядається сучасною наукою як складне багатовимірне утворення, що поєднує здатність особистості усвідомлювати власні емоції та емоційні стани інших людей, регулювати емоційну сферу, використовувати емоційну інформацію у процесі мислення, комунікації та управлінської діяльності [3]. Для офіцера, який виконує функції лідера, командира й вихователя особового складу, емоційний інтелект є не допоміжною, а професійно значущою якістю, що забезпечує ефективність управління, згуртованість підрозділу, підтримання дисципліни та позитивного морально-психологічного клімату. В умовах підвищених психоемоційних навантажень, ризику та відповідальності за життя підлеглих здатність до емоційної саморегуляції,

емпатії та конструктивної соціальної взаємодії набуває вирішального значення.

Освітнє середовище вищого військового навчального закладу є специфічним простором професійного становлення майбутнього офіцера, у якому поєднуються навчальна, виховна, дисциплінарна та практично-професійна складові частини. Саме в цьому середовищі формуються не лише знання, уміння та навички, але й ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, стиль міжособистісної взаємодії та особистісні якості здобувачів освіти. Водночас традиційна система військової підготовки тривалий час орієнтувалася переважно на формування когнітивних і операційних компонентів професійної діяльності, залишаючи розвиток емоційної сфери на периферії освітнього процесу. Сучасні виклики засвідчують необхідність перегляду таких підходів і впровадження цілісних психолого-педагогічних моделей, спрямованих на свідомий і системний розвиток емоційного інтелекту майбутніх офіцерів.

Особливої уваги потребує питання теоретичного обґрунтування та практичної реалізації моделей розвитку емоційного інтелекту в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу. Моделювання як метод наукового пізнання дає змогу систематизувати уявлення про складний багатокомпонентний процес, визначити його структурні елементи, встановити взаємозв'язки між ними та окреслити психолого-педагогічні умови ефективного функціонування [2]. Побудова моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів дає змогу перейти від фрагментарного впливу на окремі якості особистості до цілісного, науково обґрунтованого процесу

формування внутрішньоособистісних і соціально-психологічних компонентів емоційного інтелекту.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** У наукових дослідженнях, присвячених проблематиці професійної підготовки майбутніх офіцерів, ґрунтовно розглядаються питання становлення управлінських і лідерських якостей, розвитку саморегуляції та формування готовності до виконання службово-професійних завдань в умовах підвищених психоемоційних навантажень. Зазначені аспекти знайшли відображення у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема І. Беха, О. Діденка, А. Дьоміна, М. Дяченка, Г. Емерсона, С. Каплана, Т. Мацевко, Р. Торчевського, В. Шемчука. У науковій літературі представлено різні підходи до розуміння структури емоційного інтелекту, його компонентів і механізмів розвитку. Проте питання адаптації цих підходів до специфіки військової освіти з урахуванням особливостей освітнього середовища вищого військового навчального закладу залишається недостатньо розробленим. Зокрема, потребує подальшого дослідження проблема інтеграції внутрішніх психологічних механізмів (самосвідомості, самомотивації, саморегуляції) та зовнішніх соціально-поведінкових проявів (емпатії, лідерства, соціальної взаємодії) у межах єдиної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, визначенні її структурних компонентів.

**Виклад основного матеріалу.** Задля поглибленого осмислення, системного аналізу, оптимізації та прогнозування процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів в умовах освітнього середовища вищого військового навчального закладу доцільним є застосування методу моделювання. Розроблена модель дає змогу цілісно відобразити взаємозв'язки між структурними компонентами досліджуваного процесу, визначити психолого-педагогічні умови його ефективної реалізації, а також створює підґрунтя для вдосконалення наявних підходів до професійної підготовки офіцерських кадрів і прогнозування

результативності освітнього процесу. У науковому контексті модель розглядається як абстрактне відтворення об'єкта, системи або явища, що забезпечує можливість їх цілеспрямованого вивчення, аналізу та теоретичного узагальнення, слугуючи ефективним інструментом наукового пізнання складних психолого-педагогічних процесів.

Аналіз наукових джерел [2; 4] засвідчує, що в сучасному науковому дискурсі сформувався комплекс різних підходів до моделювання процесів, які різняться за рівнем абстракції, інструментарієм та сферою застосування. Вибір конкретного підходу до моделювання зумовлюється характером досліджуваного явища, метою дослідження, наявними емпіричними даними, а також можливостями аналітичного чи експериментального опрацювання результатів. У наукових працях виокремлюють аналітичне, симуляційне, фізичне та статистичне моделювання, кожне з яких має власну методологічну специфіку та пізнавальний потенціал.

Аналітичне моделювання ґрунтується на використанні математичних методів для формалізованого опису процесів і явищ. У межах цього підходу досліджуваний процес подається у вигляді системи рівнянь або математичних залежностей, що відображають взаємозв'язки між його елементами. Аналітичні моделі можуть включати диференціальні рівняння, стохастичні моделі, методи теорії ймовірності, математичної статистики та теорії систем. Перевагою такого підходу є можливість отримання точних або наближених рішень, що дають змогу прогнозувати поведінку системи за заданих умов. Водночас аналітичне моделювання потребує високого рівня формалізації досліджуваного процесу, що не завжди є можливим у разі складних, багатокомпонентних або соціально-психологічних явищ, де значну роль відіграють якісні характеристики та суб'єктивні чинники.

Симуляційне моделювання, на відміну від аналітичного, орієнтоване на відтворення динаміки процесу за допомогою комп'ютерних імітацій. У межах цього підходу створюється програмна модель, у яку вводяться початкові умови, параметри та змінні, після чого здійснюється багаторазове програвання різних сценаріїв розвитку процесу. Симуляційне

моделювання дає змогу досліджувати складні системи, поведінка яких важко піддається строгому математичному опису, а також аналізувати вплив окремих факторів на кінцевий результат. Особливої цінності цей підхід набуває тоді, коли проведення реальних експериментів є неможливим, небезпечним або надто ресурсозатратним. Завдяки симуляціям дослідник може оцінити можливі наслідки управлінських або педагогічних рішень, виявити критичні точки розвитку процесу та визначити оптимальні умови його функціонування.

Фізичне моделювання передбачає створення матеріальних моделей або прототипів, що відтворюють досліджуваний процес у зменшеному, спрощеному або експериментальному вигляді. Такий підхід широко застосовується в технічних і природничих науках, де можна сконструювати масштабні моделі або експериментальні установки для перевірки гіпотез і спостереження за поведінкою системи в реальних умовах. Фізичне моделювання дає змогу отримати наочні результати, провести серію експериментів та зібрати емпіричні дані для подальшого аналізу.

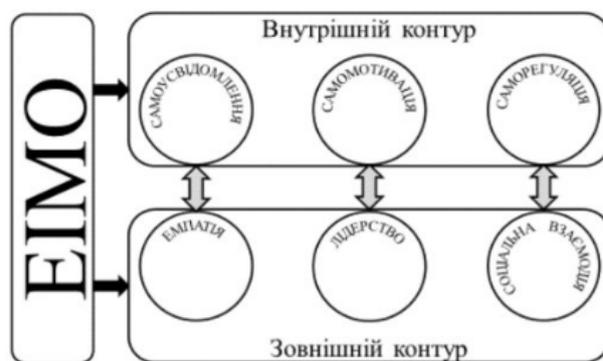
Статистичне моделювання базується на аналізі емпіричних даних і спрямоване на виявлення закономірностей, тенденцій та взаємозв'язків між змінними. У межах цього підходу використовуються методи описової та інферентної статистики, кореляційний і регресійний аналіз, факторний аналіз, кластеризація та інші інструменти обробки даних. Статистичне моделювання дає змогу не лише описати наявний стан процесу, але й здійснити прогнозування його розвитку за певних умов. Цей підхід є особливо цінним у дослідженнях соціальних, педагогічних і психологічних явищ, де значну роль відіграють масові спостереження, анкетування, тестування та інші методи збору кількісної інформації. Водночас статистичні моделі значною мірою залежать від якості та обсягу вихідних даних, а також від коректності вибраних методів аналізу.

У сучасних наукових дослідженнях [2; 4] дедалі частіше застосовується поєднання різних підходів до моделювання, що дає змогу компенсувати обмеження кожного з них і підвищити валідність отриманих результатів. Так, аналітичні моделі можуть доповнюватися статистичними даними,

симуляційні – результатами емпіричних досліджень, а концептуальні схеми – елементами експериментального підтвердження. Особливої актуальності інтегративний підхід до моделювання набуває у психолого-педагогічних дослідженнях, де складність об'єкта вимагає врахування як кількісних, так і якісних характеристик.

Отже, аналіз наукових праць свідчить про те, що моделювання є універсальним і багатограним методом наукового пізнання, який дає змогу систематизувати знання про досліджуваний процес, виявити його структурні та функціональні компоненти, а також прогнозувати можливі напрями розвитку. Застосування різних підходів до моделювання забезпечує глибше розуміння сутності процесу та створює методологічне підґрунтя для обґрунтування авторських моделей у межах сучасних наукових досліджень.

На рис. 1 представлено процес моделювання (алгоритм), за яким передбачено, що за потреби коригування та вдосконалення можливе повернення до попередніх етапів моделювання.



**Рис. 1. Моделювання розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу**

Подане моделювання розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу відображає цілісну системну взаємодію внутрішніх і зовнішніх психологічних механізмів, що забезпечують становлення емоційного інтелекту як професійно значущої якості офіцера. У центрі моделі розміщено емоційний інтелект (EI) як інтегративне особистісне утворення, яке поєднує здатність

усвідомлювати власні емоції та емоції інших, керувати ними, використовувати емоційну інформацію для ефективної міжособистісної взаємодії та прийняття управлінських рішень у складних умовах військово-професійної діяльності. Саме емоційний інтелект у моделі виступає системоутворювальним ядром, що координує внутрішні психічні процеси та зовнішні соціальні прояви поведінки майбутнього офіцера.

Модель структурована за принципом двоконтурної організації, яка включає внутрішній та зовнішній контури розвитку емоційного інтелекту. Внутрішній контур репрезентує внутрішньоособистісні механізми, що визначають рівень психологічної зрілості та емоційної стійкості здобувача офіцерської освіти. До нього віднесено самосвідомість, самомотивацію та саморегуляцію. Самосвідомість забезпечує усвідомлення власних емоційних станів, мотивів і реакцій, формує здатність до рефлексії та критичного самоаналізу. Самомотивація виступає внутрішнім джерелом активності, що підтримує прагнення до професійного зростання, відповідального виконання службових обов'язків і подолання труднощів навчально-військової підготовки. Саморегуляція, своєю чергою, забезпечує контроль емоційних реакцій, стресостійкість, здатність керувати поведінкою в умовах підвищених психоемоційних навантажень і невизначеності.

Зовнішній контур моделі відображає міжособистісний і соціальний вимір розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів. Він охоплює такі складові частини, як емпатія, лідерство та соціальна взаємодія. Емпатія забезпечує здатність розуміти емоційні стани інших, що є критично важливим для командної роботи, ефективної комунікації та прийняття зважених управлінських рішень. Лідерство у моделі розглядається як прояв емоційного інтелекту в управлінській діяльності, що включає вплив на підлеглих, мотивацію особового складу, формування морально-психологічного клімату в підрозділі. Соціальна взаємодія відображає здатність майбутнього офіцера будувати конструктивні міжособистісні стосунки, діяти в колективі, дотримуватися норм військової етики та професійної комунікації [1].

Принциповим у моделі є взаємозв'язок і взаємозумовленість внутрішнього та

зовнішнього контурів, що відображено двобічними стрілками між відповідними компонентами. Це підкреслює динамічний характер розвитку емоційного інтелекту, де внутрішні психічні процеси постійно впливають на зовнішню поведінку, а соціальна практика, у свою чергу, сприяє поглибленню самосвідомості, саморегуляції та мотивації. Така взаємодія особливо актуальна в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, яке поєднує навчальну, виховну та професійно-практичну складові частини.

Можемо дійти висновку, що запропонована модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів відображає системний, поетапний і взаємопов'язаний процес формування внутрішньоособистісних та соціально-психологічних якостей, що забезпечують готовність здобувачів офіцерської освіти до ефективної професійної діяльності, управління особовим складом і виконання службових завдань в умовах підвищених психоемоційних навантажень.

**Висновки.** У процесі дослідження авторкою розроблено модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів у освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, яка відображає цілісний і системний характер формування цієї професійно значущої якості. Запропонована модель ґрунтується на інтеграції внутрішніх психологічних механізмів (самосвідомості, самомотивації, саморегуляції) та зовнішніх соціально-поведінкових компонентів (емпатії, лідерства, соціальної взаємодії), що забезпечує узгодженість особистісного й професійного розвитку здобувачів офіцерської освіти. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема має міждисциплінарний характер і потребує врахування психолого-педагогічної специфіки військової підготовки, умов підвищених психоемоційних навантажень і вимог до управлінської діяльності майбутніх офіцерів. Установлено, що ефективність розвитку емоційного інтелекту значною мірою залежить від створення цілеспрямованого освітнього середовища, у якому поєднуються навчальні, виховні та практично-професійні впливи. Сформовано висновок, що впровадження запропонованої моделі сприятиме підвищенню рівня емоційної саморегуляції, розвитку емпатії та лідерських якостей, формуванню психологічної стійкості й готовності майбутніх

офіцерів до ефективного виконання службових завдань. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці результативності моделі та розробленні методичного інструментарію її практичної реалізації у системі вищої військової освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Маковський О. К. *Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів* : дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02. Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2002. 191 с.
2. Мартиненко С., Жукова А. Сучасні підходи до моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу як педагогічної проблеми. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. С. 68–74. URL: <https://www.pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/15>.
3. Мащишин М. Педагогічна технологія професійного становлення майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 214 с.
4. Стеценко І. Моделювання систем: навчальний посібник. М-во освіти і науки України, Черкас. держ. техн. ун-т. Черкаси: ЧДТУ, 2010. 399 с.
5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (3). P. 197–215.

#### REFERENCES:

1. Makovskyi, O. (2002). Formuvannya liderskykh yakosteï maibutnykh ofitseriv [Formation of leadership qualities in future officers]. *Cadidate's thesis*. Natsionalna akademiïa Prykordonnykh viisk Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi. 191 s. [in Ukrainian].
2. Martynenko, S., & Zhukova, A. (2012). Suchasni pidkhody do modeliuvannia innovatsiinoho rozvytku osvitnoho seredovyscha navchalnoho zakladu yak pedahohichnoi problem [Modern approaches to modelling the innovative development of the educational environment of an educational institution as a pedagogical problem]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 18. P. 68–74. Retrieved from: <https://www.pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/15> [in Ukrainian].
3. Mashchyshyn M. (2007). Pedahohichna tekhnolohiia profesiinoho stanovlennia maibutnykh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Pedagogical technology for the professional development of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Cadidate's thesis*. Khmelnytskyi, 214 s. [in Ukrainian].
4. Stetsenko I. (2010). Modeliuvannia system: navch. posib. [System modelling: textbook]. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Cherkas. derzh. tekhnol. un-t. Cherkasy: ChDTU. 399 s. [in Ukrainian].
5. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. Vol. 15 (3). P. 197–215 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.9:316.48:005

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.03>

**Тетяна БРАНИЦЬКА**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»;  
практикуючий психолог,  
тренер з медіації, супервізор (Україна)  
[tatjanatom4@gmail.com](mailto:tatjanatom4@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0003-4503-3140  
**Scopus Author ID:** 57212253258

**Олена ЖАРОВСЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри управління та адміністрування,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»  
[tova\\_m@ukr.net](mailto:tova_m@ukr.net)  
**ORCID:** 0000-0002-4154-1458

**Наталія ПТАШНИК**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»  
[ptashnik.natalia@gmail.com](mailto:ptashnik.natalia@gmail.com)  
**ORCID:** 0009-0007-2920-8728

**Тетяна НОВИЦЬКА**

кандидат наук з державного управління,  
старший викладач факультету правничих наук,  
Національний університет «Києво-Могилянська академія»,  
докторант,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»,  
практикуючий бізнес-медіатор, коуч і супервізор  
[tanovytska@gmail.com](mailto:tanovytska@gmail.com)  
**ORCID:** 0009-0008-0942-5570

**МЕДІАЦІЯ, ВІДНОВНИЙ ПІДХІД ТА СУПЕРВІЗІЯ  
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ  
В ЗАПОБІГАННІ ПРОФЕСІЙНОМУ ВИГОРАННЮ  
ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

**Анотація. Мета** – дослідити психологічні основи медіації, відновного підходу та феномену супервізії як системних управлінських інструментів, спрямованих на профілактику професійного вигорання (*occupational burnout*), розвиток резильєнтності (*resilience*) та конфліктологічної компетентності фахівців соціономічних професій (педагогів, психологів, соціальних працівників та управлінців) в екстремальних умовах воєнного стану. **Методологія.** Застосовано комплексний підхід, що передбачає: теоретичний аналіз транзакційної моделі стресу (Р. Лазаруса, С. Фолкман) та концепції салютогенезу (А. Антоновського); порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду впровадження відновних практик (*peer mediation, restorative practices*); технологічне моделювання алгоритмів медіаційної діяльності та рефлексивного супервізійного супроводу в системі управління; кейс-аналіз (*case study*)



© Т. Браніцька, О. Жаровська, Н. Пташнік, Т. Новицька, 2026  
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

результативності впровадження служб порозуміння. **Наукова новизна.** Теоретично обґрунтовано інтеграцію медіації, відновних практик і супервізії як єдиної системи соціально-психологічних механізмів управління, що забезпечують комплексний захист фахівців від професійного вигорання. Доведено, що системне поєднання цих інструментів дає можливість трансформувати управлінську парадигму від каральної до відновної, створюючи умови для формування психологічної безпеки (*psychological safety*) та резильєнтності професійних спільнот в умовах воєнного стану. Встановлено, що такий підхід дає змогу розглядати ці механізми як цілісну систему впливів, що відновлюють почуття керованості та смислової впорядкованості професійної діяльності. **Висновки.** Визначено ключові психологічні функції медіації: емоційна деконтамінація (створення безпечного простору для вербалізації переживань), когнітивне переосмислення та саморегуляція, які трансформують конфліктне середовище у простір професійного розвитку. Встановлено, що розвиток конфліктологічної компетентності управлінців через медіаційні технології дає можливість керівникові виступати фасилітатором соціально-емоційного навчання (*SEL*) та психологічного благополуччя колективу. Обґрунтовано статус супервізії як «емоційного запобіжника», що діє як рефлексивний механізм запобігання вторинній травматизації та професійній деформації фахівців у кризових умовах. Доведено, що системна інтеграція цих механізмів забезпечує зміну управлінської парадигми на відновну, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я персоналу та підвищення загальної резильєнтності організації.

**Ключові слова:** медіація, відновні практики (*restorative practices*), соціально-емоційне навчання (*SEL*), психологічна безпека (*psychological safety*), професійне вигорання (*occupational burnout*), резильєнтність (*resilience*), супервізія, управлінська діяльність, конфліктологічна компетентність, соціономічні професії.

### **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";  
practicing psychologist, mediation trainer, supervisor (Ukraine)  
tatjanarom4@gmail.com

**ORCID:** 0000-0003-4503-3140

**Scopus Author ID:** 57212253258

### **Olena ZHAROVSKA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Management and Administration,  
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"  
mova\_m@ukr.net

**ORCID:** 0000-0002-4154-1458

### **Nataliia PTASHNIK**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Sciences, Primary and Special Education,  
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"  
ptashnik.natalia@gmail.com

**ORCID:** 0009-0007-2920-8728

### **Tetyana NOVYTSKA**

PhD in Public Administration,  
Senior Lecturer at the Faculty of Law of the National University of Kyiv-Mohyla Academy,  
PhD student at Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"  
practicing business mediator, coach, and supervisor

tanovytska@gmail.com

**ORCID:** 0009-0007-2920-8728

## **MEDIATION, RESTORATIVE APPROACH, AND SUPERVISION AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT MECHANISMS IN PREVENTING OCCUPATIONAL BURNOUT AMONG SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS**

**Abstract. The aim.** To investigate the psychological foundations of mediation, the restorative approach, and the phenomenon of supervision as systemic managerial tools aimed at preventing occupational burnout, developing

resilience, and enhancing conflict-management competence among socio-nomic professionals (educators, psychologists, social workers, and managers) under the extreme conditions of martial law. **The research methodology.** A comprehensive approach was applied, including: theoretical analysis of the transactional model of stress (R. Lazarus, S. Folkman) and the concept of salutogenesis (A. Antonovsky); comparative analysis of domestic and international experiences in implementing restorative practices (peer mediation, restorative practices); technological modeling of mediation activity algorithms and reflexive supervisory support within the management system; and case studies (case study) of the effectiveness of mediation services in educational and social institutions. **The scientific novelty.** The study theoretically substantiates the integration of mediation, restorative practices, and supervision as a unified system of socio-psychological management mechanisms providing comprehensive protection against occupational burnout. It is proven that the systematic combination of these tools allows for the transformation of the managerial paradigm from punitive to restorative, creating conditions for the formation of psychological safety and resilience within professional communities under martial law. This approach allows these mechanisms to be viewed as a holistic system of managerial influences that restore a sense of manageability and meaningful order to professional activities. **Conclusions.** The key psychological functions of mediation are identified: emotional decontamination (creating a safe space for verbalizing experiences), cognitive reframing, and self-regulation, which transform conflict environments into spaces for professional growth. It is established that developing managers' conflict-management competence through mediation technologies enables leaders to act as facilitators of social-emotional learning (SEL) and the team's psychological well-being. The status of supervision is substantiated as an "emotional safeguard", acting as a reflexive mechanism to prevent secondary traumatization and professional deformation of specialists in crisis conditions. It is demonstrated that the systematic integration of these mechanisms ensures a shift toward a restorative management paradigm, which is critical for preserving staff mental health and enhancing the overall resilience of organizations.

**Key words:** mediation, restorative practices, social-emotional learning (SEL), psychological safety, occupational burnout, resilience, supervision, managerial activity, conflict-management competence, socio-nomic professions.

**Актуальність теми та постановка проблеми.** Сучасний соціальний простір України функціонує в умовах хронічного стресу, соціальної напруги та нестабільності, зумовлених воєнними діями. Фахівці соціономічних професій – педагоги, психологи, соціальні працівники й управлінці – опиняються в епіцентрі міжособистісних конфліктів, що супроводжуються підвищеною тривожністю, емоційним виснаженням і порушенням соціальної адаптації учасників взаємодії.

В умовах воєнного стану професійні ролі фахівців істотно трансформуються: зокрема, педагоги вимушені одночасно виконувати функції наставників, психологів та координаторів безпеки. Таке багатовимірне навантаження призводить до критичного зростання рівня професійного вигорання (occupational burnout), яке обґрунтовано визначається як одна з найгостріших психолого-педагогічних проблем сучасності [4].

Традиційні адміністративні підходи до управління конфліктами, що ґрунтуються на каральній парадигмі (санкції, догани, дисциплінарні стягнення), виявляються неефективними в кризових умовах, оскільки не забезпечують відновлення довіри та психологічної безпеки (psychological safety) в організаціях. Відсутність дієвих соціально-психологічних механізмів регуляції напруги провокує деструкцію міжособистісних зв'язків і знижує загальну керованість організаційними процесами.

У цьому контексті стратегічного значення набуває розвиток конфліктологічної компетентності управлінців. Як зазначає Т. Р. Браніцька, медіація має розглядатися не лише як процедура врегулювання спору, а як провідний засіб формування професійної культури керівника, що дозволяє проектувати безпечне середовище та запобігати вторинній травмизації підлеглих [2; 3].

Водночас системне впровадження медіації та відновних практик (restorative practices) потребує додаткового рефлексивного супроводу – супервізії. Супервізія постає як психологічний феномен, що виконує функцію «емоційного запобіжника», забезпечуючи опрацювання складних етичних ситуацій і збереження професійної резильєнтності (resilience) фахівців у надскладних умовах діяльності. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування інтегрованої системи медіації, відновного підходу та супервізії як соціально-психологічних механізмів управління, спрямованих на профілактику професійного вигорання та зміцнення психологічної безпеки професійних спільнот.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика професійної стійкості, конфліктологічної компетентності та психологічної безпеки в соціономічній сфері має ґрунтовне теоретичне підґрунтя у класичних і сучасних наукових дослідженнях. Методологічний

базис даної роботи спирається на транзакційну модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, відповідно до якої вигорання розглядається як результат когнітивної оцінки ситуації як загрозливої та усвідомлення дефіциту ресурсів копінгу [10].

Важливе значення для розуміння ресурсного потенціалу особистості має концепція салютогенезу А. Антоновського, у межах якої ключовим є поняття «почуття когерентності» як інтеграції зрозумілості, керованості та сенсу життєвих подій [7]. Застосування цього підходу дає можливість інтерпретувати медіацію та супервізію як інструменти відновлення керованості професійної ситуації в умовах хронічного стресу.

Питання впровадження відновного підходу та медіації в освітньому середовищі системно висвітлюються у працях вітчизняних науковців. У методичних розробках В. Л. Андрєєвскої та співавторів представлено практичні моделі функціонування служб порозуміння, спрямовані на розвиток партнерської взаємодії та конструктивного врегулювання конфліктів [1]. Концептуальні засади миротворчої освіти та соціально-емоційного навчання (SEL) розкрито в колективній праці за редакцією К. О. Зезюліної [6].

Особливе місце в дослідженні проблеми конфліктності та вигорання посідають праці Т. Р. Браніцької. У монографії автора обґрунтовано поняття конфліктологічної культури як інтегральної характеристики професіоналізму фахівців соціономічних професій [2]. Проблему професійного вигорання педагогів у кризових соціальних умовах детально проаналізовано у спільній праці Т. Р. Браніцької та О. В. Рябокони [4]. Управлінський потенціал медіації як засобу розвитку конфліктологічної компетентності керівників розкрито в подальших дослідженнях автора [3].

Концептуально ці підходи узгоджуються з ідеями ненасильницької комунікації М. Розенберга [11] та принципами відновного правосуддя Г. Зера [12], які акцентують увагу на емпатії, відповідальності та відновленні стосунків. Міжнародні дослідження Г. Кремін та Т. Бевінгтон підтверджують ефективність відновних практик у формуванні позитивного миру та психологічної безпеки в освітніх організаціях [8]. Сучасні публікації також

засвідчують тісний зв'язок між медіацією і розвитком соціально-емоційного навчання як чинника профілактики вигорання [9]. Водночас аналіз наукових джерел показує, що питання інтеграції супервізії як системного психологічного механізму управління професійними ризиками в умовах тривалого воєнного стану залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює наукову новизну цього дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає у такому: теоретично обґрунтовано інтеграцію медіації, відновних практик і супервізії як єдиної системи соціально-психологічних механізмів управління, що забезпечують комплексний захист фахівців соціономічної сфери від професійного вигорання; доведено, що системне поєднання цих інструментів дає змогу трансформувати управлінську парадигму від каральної до відновної, створюючи умови для формування психологічної безпеки та резильєнтності професійних спільнот в умовах воєнного стану. Такий підхід надає можливість розглядати зазначені механізми не як окремі техніки, а як цілісну систему управлінських впливів, що відновлюють почуття керованості та смислової впорядкованості професійної діяльності.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні й аналізі психологічного потенціалу медіації, відновного підходу та супервізії як інтегрованих соціально-психологічних механізмів управління, спрямованих на запобігання професійному вигоранню, розвиток резильєнтності та конфліктологічної компетентності фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми професійного вигорання та стресостійкості крізь призму транзакційної моделі стресу та концепції салютогенезу [7; 10].

2. Визначити роль медіації та відновних практик як інструментів емоційної деконтамінації, когнітивного переосмислення та формування психологічної безпеки в організаціях [1; 11; 12].

3. Розкрити психологічний зміст супервізії як рефлексивного механізму управлінської діяльності, що забезпечує професійний супровід фахівця та запобігає вторинній травматизації.

4. Узагальнити вітчизняний і міжнародний досвід упровадження відновних технологій у соціономічній сфері [1; 8; 9].

5. Сформулювати практичні рекомендації щодо використання технологічних алгоритмів медіації та супервізії для створення резильєнтного професійного середовища.

**Методологія та методи дослідження.** Методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний та компетентнісний підходи, що дають можливість розглядати медіацію, відновний підхід і супервізію як інтегровані соціально-психологічні механізми управління, спрямовані на розвиток особистісних і професійних ресурсів фахівців соціономічних професій. Застосування зазначених підходів забезпечує цілісне осмислення феноменів професійної стійкості, конфліктологічної компетентності та психологічної безпеки в умовах хронічного стресу.

Теоретико-методологічний аналіз ґрунтується на транзакційній моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, яка дає змогу інтерпретувати професійне вигорання як результат суб'єктивної когнітивної оцінки ситуації та дефіциту ресурсів копіngu [10]. Доповненням до цього підходу виступає концепція салютогенезу А. Антоновського, відповідно до якої ключовим чинником збереження психічного здоров'я є формування почуття когерентності – зрозумілості, керованості та сенсовності професійної діяльності [7]. У межах даного дослідження медіація та супервізія розглядаються як інструменти підсилення цих компонентів.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження, зокрема:

- теоретичний аналіз і синтез наукових джерел із конфліктології, психології стресу, психології управління та медіації, що дало можливість узагальнити підходи до розуміння конфліктологічної компетентності як складової професіоналізму [2; 3];

- концептуальне моделювання, за допомогою якого окреслено технологічний алгоритм інтеграції медіації, відновних практик і супервізії як механізмів профілактики професійного вигорання;

- порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду впровадження медіа-

ційних і відновних технологій (зокрема, моделей peer mediation), що дало змогу адаптувати світові практики до умов воєнного стану в Україні [1; 8; 9].

У межах загальнонаукового аналізу застосовано:

- структурно-функціональний аналіз для визначення ролі медіації та супервізії у забезпеченні психологічної безпеки організаційного середовища;

- інтерпретаційний аналіз, спрямований на розкриття психологічного змісту супервізії як феномена рефлексивного супроводу та ресурсу запобігання вторинній травматизації фахівців.

Емпірично-орієнтований компонент дослідження ґрунтується на кейс-аналізі (case study) результативності впровадження відновних практик і медіаційних технологій у закладах освіти та соціальних службах Вінницької області та м. Києва у 2023–2025 рр., що відповідає сучасним підходам до вивчення складних соціально-психологічних процесів у реальному контексті [1; 6].

Методологічна логіка дослідження дає можливість розглядати медіацію, відновний підхід і супервізію не ізольовано, а як єдину систему управлінських впливів, спрямованих на збереження ментального здоров'я, розвиток резильєнтності (resilience) та формування безпечного професійного середовища (psychological safety) фахівців соціономічних професій.

**Виклад основного матеріалу.** *Теоретико-методологічні засади дослідження професійної стійкості.* Психологічний вимір конфліктності в соціономічній сфері (системі «людина – людина») в умовах воєнного стану характеризується екстремальним зростанням емоційної напруги, що виходить за межі традиційно описуваного професійного стресу. Фахівці допоміжних і управлінських професій – педагоги, психологи, соціальні працівники, керівники закладів освіти – змушені виконувати професійні функції в ситуації хронічної небезпеки, колективної травматизації та нестабільності соціальних ролей. За таких умов конфлікт набуває не лише міжособистісного, а й екзистенційного виміру, а професійне вигорання постає як системна деструкція діяльності, що поєднує емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійної ефективності [4; 10].

Методологічним підґрунтям дослідження є інтеграція транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман і концепції салютогенезу А. Антоновського. Відповідно до транзакційного підходу, стрес не є прямим наслідком події, а формується через когнітивну оцінку ситуації як загрозової та усвідомлення суб'єктивного дефіциту ресурсів для її подолання [10]. У цьому контексті професійне вигорання розглядається як результат тривалої диспропорції між вимогами середовища та доступними особистісними й організаційними ресурсами.

Концепція салютогенезу дає змогу змістити фокус із патологізації наслідків стресу на аналіз чинників збереження психологічного здоров'я. Ключовим у цій моделі є поняття «почуття когерентності» (sense of coherence), яке охоплює компоненти зрозумілості, керованості та смислової наповненості життєвих і професійних подій [7]. У межах цього підходу медіація та супервізія розглядаються як психологічні механізми відновлення когерентності професійної діяльності: медіація підвищує зрозумілість конфліктної ситуації через структурований діалог, а супервізія – керованість і смислову інтеграцію професійного досвіду через рефлексивний аналіз.

Таким чином, поєднання транзакційної моделі стресу та салютогенетичного підходу створює цілісну теоретичну рамку для аналізу професійної стійкості фахівців соціономічної сфери в кризових умовах.

*Медіація як соціально-психологічний механізм управлінської діяльності.* У сучасній системі управління медіація дедалі частіше розглядається не лише як альтернативна процедура врегулювання спорів, а як стратегічна соціально-психологічна технологія розвитку конфліктологічної культури організації. На відміну від традиційних адміністративно-дисциплінарних підходів, медіація орієнтована не на формальне припинення конфлікту, а на трансформацію способів взаємодії між його учасниками, що має принципове значення для соціономічних систем, де якість міжособистісних відносин безпосередньо впливає на ефективність професійної діяльності.

Нормативно-правове підґрунтя застосування медіації в Україні визначено Законом України «Про медіацію», який закріплює

добровільність, конфіденційність, нейтральність та рівність сторін як базові принципи процедури [5]. Водночас у сфері управління соціономічними організаціями – закладами освіти, соціальними установами, органами публічного управління – особливої ваги набуває не стільки юридичний, скільки психологічний потенціал медіації. Саме він забезпечує можливість профілактики ескалації конфліктів, зниження рівня хронічної напруги в колективах і запобігання професійному вигоранню управлінців та фахівців допоміжних професій.

З позицій психології управління медіація може розглядатися як інструмент розвитку конфліктологічної компетентності керівника. Як зазначає Т. Р. Браніцька, конфліктологічна компетентність управлінця є інтегративною характеристикою, що охоплює когнітивний компонент (усвідомлення закономірностей виникнення та розвитку конфліктів), емоційний компонент (здатність до усвідомлення й регуляції власних емоційних станів) і поведінковий компонент (володіння навичками конструктивної комунікації та переговорів) [2; 3]. Медіація створює умови для цілісного розвитку всіх зазначених складових, переводячи управлінську діяльність з реактивної площини ситуативного реагування в проактивну площину усвідомленого управління взаємодією.

Особливість медіації як управлінського інструменту полягає в тому, що вона змінює саму логіку владної взаємодії. Керівник у медіаційному підході виступає не як арбітр або носій санкційної влади, а як фасилітатор процесу діалогу, який підтримує баланс між структурою та емоційною безпекою сторін. Така трансформація управлінської ролі сприяє зниженню вертикальної напруги в організації та формуванню атмосфери психологічної довіри, що, зі свого боку, підвищує залученість персоналу й відповідальність за прийняті рішення.

У психологічному вимірі медіація в управлінні соціономічними об'єктами виконує низку взаємопов'язаних функцій. По-перше, вона реалізує функцію емоційної деконтамінації, що полягає у створенні безпечного простору для легітимної вербалізації емоційних переживань без загрози адміністративного покарання чи стигматизації. Можливість відкрито назвати

почуття знижує рівень прихованої напруги та запобігає накопиченню афекту, який часто стає тригером деструктивних форм поведінки.

По-друге, медіація виконує функцію когнітивного переосмислення конфліктної ситуації. Завдяки структурованому діалогу та фокусуванню на потребах і інтересах сторін конфлікт поступово трансформується зі сприйняття як загрози стабільності або авторитету управління в ресурс розвитку організації. Такий підхід узгоджується з ідеями відновного правосуддя та ненасильницького спілкування, де ключовим є перехід від позиційної боротьби до усвідомлення взаємозалежності учасників взаємодії [11; 12].

По-третє, медіація сприяє розвитку саморегуляції як управлінської та професійної якості. У процесі медіаційної взаємодії учасники навчаються утримувати увагу на змісті комунікації, регулювати інтенсивність емоційних реакцій та підтримувати конструктивну поведінку навіть за умов високої афективної напруги. Для управлінців соціономічної сфери ці навички мають особливу цінність, оскільки дають можливість зберігати професійну ефективність у ситуаціях багатофакторного стресу та моральних дилем.

У цьому контексті медіація постає як своєрідний «емоційний запобіжник» організації, що захищає систему міжособистісних відносин від руйнівних наслідків неконтрольованої агресії, хронічного стресу й управлінського тиску. Її впровадження в управлінські практики соціономічних організацій створює передумови для формування стійкого, гуманістично орієнтованого управління, здатного забезпечувати не лише функціональну стабільність, а й психологічне здоров'я учасників професійної взаємодії.

*Супервізія як психологічний феномен професійної підтримки фахівця.* Важливим і водночас недостатньо інституціоналізованим компонентом системи профілактики професійного вигорання в соціономічних професіях є супервізія. У психологічному контексті супервізія розглядається як форма рефлексивного професійного супроводу, спрямована на осмислення складних випадків, етичних дилем і власних емоційних реакцій фахівця.

В умовах воєнного стану супервізія набуває особливої значущості, виконуючи функцію

психологічного захисту фахівця, який працює з травматизованими групами населення. Вона дає змогу знизити ризик вторинної травматизації, що виникає внаслідок тривалого контакту з історіями втрат, насильства та вимушеного переміщення. Через процес рефлексії переживання «виносяться» за межі особистісної ідентичності та інтегруються у професійний досвід.

Крім того, супервізія є простором опрацювання етичних дилем, особливо актуальних для освітньої та управлінської медіації, зокрема у практиках медіації однолітків. Регулярна супервізійна підтримка сприяє запобіганню професійній деформації, ранньому виявленню симптомів емоційного виснаження та збереженню професійної автономії фахівця [6].

*Технологічний алгоритм та інструментарій профілактики професійного вигорання.* Ефективність медіаційних і супервізійних механізмів значною мірою визначається їх технологічною впорядкованістю та системним підходом до управління міжособистісними відносинами. Запропонований алгоритм профілактики професійного вигорання має кілька взаємопов'язаних етапів:

*Підготовчий етап* – визначення ключових учасників взаємодії, встановлення правил безпеки та конфіденційності, формування очікувань щодо процесу медіації чи супервізії. На цьому етапі важливо оцінити рівень стресу та готовності учасників до конструктивного діалогу.

*Етап прояснення позицій* – фасилітація вираження потреб, інтересів та емоцій учасників. Використання методів ненасильницького спілкування, як-от «Я-повідомлення», дає змогу мінімізувати звинувачення та конфронтацію, підвищуючи ефективність комунікації.

*Етап пошуку взаємоприйнятних рішень* – спільне генерування альтернативних стратегій поведінки й узгодження конкретних дій для подолання конфліктної ситуації. Медіатор або супервізор виступає фасилітатором, підтримуючи рівновагу між емоційною і когнітивною складовою процесу.

*Післямедіаційний / постсупервізійний супровід* – критично важливий етап, спрямований на стабілізацію психоемоційного стану учасників, оцінку результатів і запобігання рецидивам конфліктів. Він передбачає

моніторинг адаптації, повторні зустрічі, рефлексивні обговорення та рекомендації щодо саморегуляції.

До інструментарію профілактики професійного вигорання належать:

– «емоційний барометр» – техніка усвідомлення та вербалізації емоційного стану учасників, що дає можливість оцінити рівень тривожності та напруженості;

– *ненасильницьке спілкування* з використанням «Я-повідомлень» [10] – спрямоване на вираження власних потреб без звинувачень і агресії;

– *відновні кола (Restorative Circles)* [8; 12] – групова практика, що зміцнює соціальну згуртованість, відновлює довіру та формує культуру взаємоповаги;

– *ігрові та тренінгові практики розвитку емпатії та активного слухання* – інтерактивні методи, що сприяють формуванню когнітивно-емоційної компетентності та підвищують здатність до саморегуляції в умовах стресу.

Сукупність цих підходів створює *простір соціально-емоційного навчання (SEL)*, який відповідає сучасним міжнародним стандартам забезпечення психологічної безпеки (psychological safety) в освітніх та управлінських системах [8; 9]. Використання цього алгоритму дає можливість не лише знизити ризики професійного вигорання, а й трансформувати конфліктне середовище в ресурсний простір для розвитку особистісної стійкості, соціальної компетентності та колективного добробуту.

*Регіональний досвід і результативність впровадження.* Практична апробація медіації та відновного підходу в Україні у 2023–2025 рр. підтверджує їхню високу ефективність у різних сферах соціономічної взаємодії. Впровадження служб порозуміння (зокрема, у Вінницькій області та м. Києві) забезпечило зниження рівня конфліктності в колективах на 30 %, суттєво покращивши показники психологічної безпеки учасників. Досвід окремих установ свідчить, що використання відновних кіл та елементів соціально-емоційного навчання (SEL) успішно формує навички саморегуляції та емпатії, що відповідає міжнародним стандартам «позитивного миру».

Водночас медіаційні технології поступово інтегруються в управлінську діяльність,

стаючи інструментом розвитку професійної рефлексії та конфліктологічної культури керівників. Системне впровадження цих механізмів дає змогу перейти від карального реагування на конфлікт до проактивного формування безпечного комунікативного середовища. Це критично знижує ризики професійного вигорання (occupational burnout) та підвищує загальну резильєнтність організацій в умовах тривалого воєнного стану. Таким чином, український досвід доводить універсальний потенціал відновного підходу як фундаменту для збереження ментального здоров'я та соціальної згуртованості професійних спільнот.

**Висновки.** За результатами теоретичного аналізу й узагальнення практичного досвіду впровадження медіації, відновного підходу та супровідних рефлексивних практик у соціономічній сфері встановлено, що професійна стійкість фахівців допоміжних і управлінських професій в умовах тривалих кризових впливів є системним психологічним утворенням, яке формується на перетині індивідуальних, організаційних і соціокультурних чинників. Професійне вигорання в цьому контексті постає не як індивідуальна проблема окремого фахівця, а як індикатор дисфункцій комунікативного й управлінського середовища організації.

Обґрунтовано доцільність використання інтегративної методологічної рамки, що поєднує транзакційну модель стресу та копінгу і салютогенетичний підхід. Така інтеграція дає можливість розглядати медіацію та супервізію не лише як інструменти реагування на конфліктні ситуації, а як психологічні механізми відновлення почуття керованості, смислової впорядкованості та емоційної рівноваги у професійній діяльності фахівців соціономічній сфері.

Доведено, що медіація в управлінській діяльності виконує багатовимірну функцію: з одного боку, вона сприяє конструктивному врегулюванню міжособистісних і рольових конфліктів, а з іншого – виступає чинником формування конфліктологічної культури організації. У психологічному вимірі медіація забезпечує емоційну деконтамінацію, когнітивне переосмислення конфліктної ситуації та розвиток навичок саморегуляції, що є критично важливими для профілактики професійного вигорання управлінців і фахівців допоміжних професій.

Встановлено, що супервізія є необхідним елементом системи професійної підтримки фахівців соціономічної сфери, особливо в умовах підвищеного ризику вторинної травматизації. Вона забезпечує простір для рефлексивного осмислення складних професійних ситуацій, етичних дилем і власних емоційних реакцій, сприяючи збереженню професійної ідентичності й автономії фахівця. Регулярна супервізія підтримка розглядається як запобіжний механізм професійної деформації та хронічного емоційного виснаження.

Узагальнення регіонального досвіду впровадження відновних практик і служб порозуміння в закладах освіти й управлінських структурах засвідчує універсальність медіаційного підходу для різних соціономічних професій. Результати практичної апробації свідчать, що системне використання медіації, відновних кіл та інструментів соціально-емоційного навчання сприяє підвищенню рівня психологічної безпеки, зниженню інтенсивності конфліктів і формуванню культури діалогу в організаціях.

Виявлено основні бар'єри впровадження медіації та супервізії в управлінській практиці, серед яких ключовими є адміністративний опір, ресурсні обмеження та недостатня інституціоналізація супервізійної підтримки. Водночас перспективи розвитку пов'язані

з переходом від фрагментарного використання окремих технік до інтеграції медіації та супервізії в управлінський цикл організації як інструментів забезпечення професійної стійкості та психологічного здоров'я персоналу.

Отже, медіація та супервізія обґрунтовано розглядаються як взаємодоповнювальні психологічні механізми профілактики професійного вигорання та розвитку професійної стійкості фахівців соціономічних професій. Їх системне впровадження створює підґрунтя для формування гуманістично орієнтованого управління, здатного ефективно функціонувати в умовах тривалих соціальних і безпекових викликів.

*Перспективи подальших досліджень* пов'язані з переходом від фрагментарного використання окремих технік до повної інтеграції медіації та супервізії в управлінський цикл організації як системних інструментів забезпечення професійної стійкості. Важливим напрямом є розробка механізмів подолання адміністративного опору й інституціоналізації супервізійної підтримки для керівників у соціономічній сфері. Крім того, подальшого вивчення потребує довготривалий вплив відновних практик на рівень організаційної резиліентності та збереження ментального здоров'я персоналу в умовах тривалого воєнного стану.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрєєнкова В. Л., Байдик В. В., Войцях Т. В. та ін. Впровадження відновного підходу, посередництва, медіації та практики функціонування служб порозуміння в закладах освіти : метод. посіб. Київ : ДУ «ІМЗО», 2023. 188 с.
2. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. 456 с.
3. Браніцька Т. Р. Медіація як засіб розвитку конфліктологічної компетентності управлінців: психологічний аспект. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування»*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 1. С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-3.05>.
4. Браніцька Т. Р., Рябоконт О. В. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 25 (54). С. 57–72. DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25\(54\)-57-72](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-57-72).
5. Про медіацію : Закон України від 16 листопада 2021 р. № 1875-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20> (дата звернення: 07.02.2026).
6. Зезюліна К. О., Ландес І. О. (ред.). Teach Peace! Миротворча освіта для Нової української школи : зб. наук.-метод. матеріалів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 164 с.
7. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco : Jossey Bass, 1979. 254 p.
8. Cremin H., Bevington T. Positive Peace in Schools. London : Routledge, 2017. 202 p.
9. Cremin H., Bevington T. Mediation and Social-Emotional Learning in Education. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09652-1>.
10. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer, 1984. 445 p.
11. Rosenberg M. B. Nonviolent Communication: A Language of Life. 3rd ed. Encinitas, CA : PuddleDancer Press, 2015. 222 p.
12. Zehr H. The Little Book of Restorative Justice. New York : Good Books, 2002. 79 p.

#### REFERENCES:

1. Andriienkova, V.L., Baidyk, V.V., Voitsiakh, T.V., et al. (2023). *Vprovadzhenia vidnovnoho pidkhodu, poserednytstva, mediatsii ta praktyky funktsionuvannia sluzhby porozuminnia v zakladakh osvity* [Implementation of the restorative approach, mediation, and the practice of communication services in educational institutions: a methodological guide]. Kyiv: DU "IMZO" [in Ukrainian].
2. Branitska, T.R. (2019). *Konfliktolohichna kultura fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: tekhnolohiia formuvannia* [Conflictological culture of socio-nomic professionals: formation technology: a monograph]. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD" [in Ukrainian].
3. Branitska, T.R. (2024). Mediatsiia yak zasib rozvytky konfliktolohichnoi kompetentnosti upravlyntsiiv: psykholohichniy aspekt [Mediation as a means of developing the conflictological competence of managers: a psychological aspect]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererвної osvity. Seriiia "Ekologiiia. Publichne upravlinnia ta administruvannia" – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Ecology. Public Management and Administration"*, (1), 46–52. <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-3.05> [in Ukrainian].
4. Branitska, T.R., & Riabokon, O.V. (2023). Profesijne vyhorannia pedahohiv yak psykholohho-pedahohichna problema suchasnosti [Professional burnout of teachers as a psychological and pedagogical problem of our time]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriiia "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Postgraduate Education. Series "Pedagogical Sciences"*, 25 (54), 57–72. [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25\(54\)-57-72](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-57-72) [in Ukrainian].
5. Pro mediatsiiu: Zakon Ukrainy [On Mediation: Law of Ukraine] (2021). No. 1875-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20>. [in Ukrainian].
6. Zeziulina, K.O., & Landes, I.O. (Eds.). (2021). *Teach Peace! Myrotvorcha osvita dlia Novoi ukrainskoi shkoly* [Peace education for the New Ukrainian School: a collection of scientific and methodological materials]. Kyiv: Vydavnychi dim "Osvita" [in Ukrainian].
7. Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey Bass [in English].
8. Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315193626> [in English].
9. Cremin, H., & Bevington, T. (2024). Mediation and social–emotional learning in education. *Educational Psychology Review*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09652-1> [in English].
10. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0611-6> [in English].
11. Rosenberg, M.B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life* (3rd ed.). PuddleDancer Press [in English].
12. Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 31.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.147:376:373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.04>**Валерій БУЛАТОВ**

доктор філософії з дизайну,

доцент кафедри графічного дизайну,

завідувач кафедри графічного дизайну

Український гуманітарний інститут;

докторант

інституту педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України

bulatov@ugi.edu.ua

ORCID: 0000-0003-0832-2429

**ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ ДИЗАЙНОМ  
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення перспективних напрямів розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, орієнтованої на оволодіння інструментарієм інклюзивного дизайну (ІД) для створення безбар'єрного освітнього середовища в умовах сучасної вищої школи. **Методологічну** основу роботи становить поєднання системного, компетентнісного та середовищного підходів, що дають змогу розглядати підготовку вчителя як цілісний процес формування готовності до проектування інклюзивного простору. Теоретичний базис дослідження ґрунтується на фундаментальних положеннях педагогічної прогностики та концепції інклюзивного дизайну в освіті, що визначають вектори модернізації вищої школи. Для обґрунтування результатів використано комплекс методів термінологічного аналізу, прогностичного моделювання та синтезу інноваційного досвіду створення безбар'єрного освітнього середовища. **Наукова новизна** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні прогностичної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів, що базується на інтеграції принципів інклюзивного дизайну в освітній процес вищої школи та вдосконаленні концептуальних підходів до формування професійної компетентності педагога, яка разом з методиками інклюзивного навчання охоплює здатність до проектування універсальних освітніх рішень у фізичному, дидактичному та цифровому просторах закладу освіти. **Висновки.** Узагальнено, що прогностичний розвиток підготовки вчителів початкових класів потребує переходу від вузькоспеціалізованих методик інклюзії до впровадження концепції інклюзивного дизайну як універсального стандарту організації освітнього процесу в ЗВО. Доведено, що ефективність такої підготовки залежить від формування у майбутніх педагогів комплексної здатності проектувати адаптивне освітнє середовище, що гармонійно поєднує архітектурну доступність, дидактичну гнучкість та цифрову інклюзію. Визначено, що стратегічною перспективою досліджуваної системи є створення цілісного безбар'єрного простору у вищій школі, де інклюзивний дизайн виступає не лише об'єктом вивчення, але й фундаментальним принципом взаємодії всіх учасників навчання.

**Ключові слова:** підготовка вчителів початкових класів, інклюзивний дизайн, заклади вищої освіти, безбар'єрне освітнє середовище, професійна компетентність, педагогічна прогностика, перспективні напрями.



© В. Булатов, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Valeriy BULATOV**

*Doctor of Philosophy in Design,*

*Associate Professor at the Department of Graphic Design,*

*Head of the Department of Graphic Design*

*Ukrainian Humanitarian Institute;*

*Doctoral Candidate*

*of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education*

*named after Ivan Zyazyun, National Academy of Sciences of Ukraine*

*bulatov@ugi.edu.ua*

**ORCID:** 0000-0003-0832-2429

## **SUBSTANTIATION OF PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF TRAINING OF PRIMARY TEACHERS TO WORK WITH INCLUSIVE DESIGN IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM**

**Abstract.** *The purpose of the article is to theoretically substantiate and identify promising areas for the development of the system of professional training of future primary school teachers, focused on mastering the tools of inclusive design for creating a barrier-free educational environment in the conditions of a modern higher school. The methodological basis of the work is a combination of systemic, competency-based and environmental approaches, which allow us to consider teacher training as a holistic process of forming readiness for designing an inclusive space. The theoretical basis of the study is based on the fundamental provisions of pedagogical prognostics and the concept of Universal Design in education, which determine the vectors of modernization of higher school. To substantiate the results, a complex of methods of terminological analysis, predictive modeling and synthesis of innovative experience in creating a barrier-free educational environment was used. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation of the predictive model of training future primary school teachers, which is based on the integration of the principles of inclusive design into the educational process of higher education, and in the improvement of conceptual approaches to the formation of a teacher's professional competence, which, along with the methods of inclusive learning, includes the ability to design universal educational solutions in the physical, didactic and digital spaces of an educational institution. Conclusions. It is generalized that the predictive development of primary school teacher training requires a transition from highly specialized inclusion methods to the implementation of the concept of inclusive design as a universal standard for organizing the educational process in higher education. It is proven that the effectiveness of such training depends on the formation in future teachers of a comprehensive ability to design an adaptive educational environment that harmoniously combines architectural accessibility, didactic flexibility and digital inclusion. It was determined that the strategic perspective of the studied system is the creation of a holistic barrier-free space in higher education, where inclusive design is not only an object of study, but also a fundamental principle of interaction of all participants in the study.*

**Key words:** *primary school teacher training, inclusive design, higher education institutions, barrier-free educational environment, professional competence, pedagogical prognostics, promising directions.*

**Постановка проблеми.** Першочерговим завданням є здійснення теоретичного аналізу сучасного стану та прогностичних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в контексті впровадження принципів інклюзивного дизайну. Необхідно уточнити сутність та структуру професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення безбар'єрного освітнього середовища як інтегративного складника їхньої фахової компетентності. Важливим аспектом дослідження є обґрунтування прогностичної моделі підготовки фахівців, яка б охоплювала взаємозв'язок фізичного, цифрового та дидактичного просторів закладу освіти. Потребує детального вивчення інструментарій інклюзивного дизайну, що може бути інтегрований

у зміст навчальних дисциплін підготовки бакалаврів та магістрів початкової освіти. Кінцевим завданням є визначення стратегічних перспектив і практичних рекомендацій щодо вдосконалення освітніх програм ЗВО задля забезпечення якісної підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної трансформації суспільства.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Інтеграція інклюзивного дизайну у процес підготовки вчителів початкових класів у системі вищої освіти сприяє формуванню професійної готовності педагогів до створення безбар'єрного освітнього простору, де кожен учень має рівні можливості для самореалізації незалежно від індивідуальних особливостей сприйняття. Розроблення

перспективних моделей підготовки педагогів початкової ланки до роботи в умовах інклюзивного дизайну є предметом ґрунтовних розвідок багатьох науковців як в Україні, так і за її межами. Нормативно-стратегічний вектор інклюзії в Україні ґрунтується на законах «Про освіту» [7] та «Про вищу освіту» [5], які визначають інклюзивність як обов'язкову складову частину сучасного освітнього процесу. «Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» [3] спрямовує зусилля держави на перехід від формальної присутності учнів до створення реального безбар'єрного середовища. Водночас новий професійний стандарт вчителя (2024) [6] закріплює інклюзивну компетентність як базову вимогу, що зумовлює необхідність оновлення змісту підготовки педагогів у закладах вищої освіти.

Теоретико-методичні засади підготовки вчителів, представлені фундаментальними дослідженнями І. Демченко [1] та З. Шевців [9], розкривають структуру готовності майбутнього вчителя до інклюзії, акцентуючи увагу на поєднанні психологічної налаштованості та володінні спеціальними методиками. І. Демченко [1] виокремлює аксіологічний та праксеологічний компоненти підготовки. З. Шевців [9] обґрунтовує модель підготовки, яка базується на специфіці інклюзивного середовища саме початкової школи.

Концепція інклюзивного дизайну та цифрової трансформації представлені зарубіжними дослідниками Р. Імрі та П. Хал (R. Imrie, P. Hall) [15], С. Сесарі (S. Sessacci) [10], які розглядають інклюзивний дизайн як стратегію створення продуктів та середовищ, зручних для всіх користувачів без потреби в адаптації. В українському дискурсі О. Криклій [2] доповнює це концепцією цифрової інклюзії, що є критично важливим для початкової школи в умовах дистанційного та змішаного навчання. Це корелюється з роботами Х. Мансур (H. Mansur) [16] щодо дизайну навчання в епоху Society 5.0, де технології стають інструментом індивідуалізації.

Питанню розвитку універсального дизайну для навчання та зарубіжному досвіду приділяли увагу Х. Чен та І. Орозко (H. Chen [11] та I. Orozco) [18], вважаючи, що успіх інклюзії залежить від ставлення вчителів до стратегій

універсального дизайну для навчання. Дослідження підкреслюють необхідність переходу від «адаптації під дитину» до превентивного проєктування уроку (Х. Донг (H. Dong)) [14] та важливість методичних і афективних стратегій викладачів (А. Моріна Дієз (A. Morina Díez)) [17].

Дослідження питань інклюзії у вищій освіті як фундаментальному середовищі професійної підготовки засвідчують, що ефективне навчання майбутніх педагогів можливе лише за умови їхнього занурення в інклюзивний простір самого університету. Зокрема, О. Оржель та ін. [4], І. Соколова та В. Бондаренко [8] акцентують на тому, що майбутній вчитель може навчитися інклюзії лише в інклюзивному середовищі самого університету. Соціальна інклюзія у ЗВО виступає «живою моделлю» для студентів, а аналіз через Scopus Е. Котан, М. Д'яченко (A. Cotán [12], M. Diachenko [13]) підтверджує світовий тренд на розроблення інклюзивних методологій саме для вищої школи.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні перспективних напрямів розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, орієнтованої на оволодіння інструментарієм інклюзивного дизайну для створення безбар'єрного освітнього середовища в умовах сучасної вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Глобальні трансформації в освітньому просторі України зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки педагогів. Особливої актуальності це набуває в контексті створення безбар'єрного середовища, де вчитель початкових класів виступає не лише транслятором знань, але й проєктувальником адаптивного простору. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі регулюється базовими нормативними актами. Закони України «Про освіту» [7] та «Про вищу освіту» [5] створюють юридичне підґрунтя для забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг. Важливим стратегічним орієнтиром є «Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» [3], яка акцентує увагу на подоланні бар'єрів та забезпеченні індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня.

На особливу увагу заслуговує Наказ МОН України від 24 грудня 2024 року № 1225 [6], яким затверджено Професійний стандарт вчителя. Цей документ фактично закріплює інклюзивну компетентність як обов'язкову складову частину кваліфікаційного профілю педагога, вимагаючи від ЗВО оновлення змісту освітніх програм. Аналіз досліджень М. Дяченко [13] підтверджує, що інклюзивна освіта в Україні пройшла шлях від поодиноких експериментів до системних досягнень, проте виклики щодо методичної готовності вчителів залишаються актуальними.

Інклюзивний дизайн у системі освіти розглядається як методологія створення середовища, що є максимально доступним для всіх категорій учнів без необхідності додаткової адаптації чи спеціалізованого перепроєктування [15]. На відміну від традиційного підходу, інклюзивний дизайн орієнтований на людське різноманіття як вихідну точку проєктування [10]. Така методологія передбачає зміщення фокусу з виправлення «недоліків» конкретної дитини на усунення системних бар'єрів у самому освітньому середовищі, що робить навчання комфортним для кожного учасника процесу. У контексті вищої освіти це означає підготовку вчителя, здатного ще на етапі планування уроку враховувати варіативність когнітивних та фізичних можливостей учнів, використовуючи гнучкі навчальні програми та методи оцінювання. Таким чином, інклюзивний дизайн виступає не просто технічним інструментом доступності, а фундаментальною філософією сучасної початкової школи, де архітектурні, інформаційні та цифрові рішення гармонійно поєднуються для підтримки індивідуального

розвитку особистості. Реалізація інклюзивного дизайну в безбар'єрному просторі початкової школи здійснюється через комплексне поєднання архітектурної доступності та ергономіки для забезпечення автономності учнів, розроблення мультимодального навчального контенту та впровадження цифрової інклюзії як ключового інструмента вирівнювання освітніх можливостей (табл. 1) [2].

Основним вектором модернізації вищої школи є впровадження концепції інклюзивного дизайну для навчання. Ефективність інклюзії безпосередньо залежить від позитивного ставлення вчителів до стратегій ІД та їхньої здатності проєктувати гнучкі освітні сценарії [11]. Впровадження цієї концепції вимагає від закладів вищої освіти трансформації навчальних планів, де майбутні вчителі опановують способи представлення матеріалу в різних форматах, що забезпечує рівний доступ до знань для всіх категорій учнів. Крім того, системне використання стратегій ІД у процесі професійної підготовки дає змогу студентам на практиці засвоїти алгоритми створення інклюзивних освітніх сценаріїв, що стають основою їхньої подальшої педагогічної діяльності в початковій школі. Успішне засвоєння зазначених сценаріїв потребує чіткої структуризації освітніх реформ у межах університету, тому запропонована типологія перспективних напрямів розвитку підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з інклюзивним дизайном дає можливість систематизувати процес модернізації вищої школи за трьома ключовими рівнями: змістово-технологічним, середовищним та стратегічно-цифровим (рис. 1).

Таблиця 1

**Тріада реалізації інклюзивного дизайну в освітньому просторі**

Вимір інклюзивного дизайну	Зміст та ключові характеристики	Практичне втілення в початковій школі
Фізичний вимір	Ергономіка та доступність приміщень: створення середовища, що мінімізує фізичні бар'єри та сприяє автономності	Регульовані меблі, відсутність порогів, зонування класу (відпочинок/навчання), тактильні вказівники та адаптивне освітлення
Інформаційний вимір	Мультимодальність: подача навчального матеріалу через різні канали сприйняття для охоплення всіх типів інтелекту	Використання шрифту Брайля, аудіосупровід текстів, інфографіка, візуальні розклади та використання природних матеріалів для тактильності
Технологічний вимір	Цифровізація та асистивні технології: застосування IT-інструментів для компенсації функціональних обмежень учнів	Спеціальні клавіатури, програмне забезпечення для перетворення мовлення на текст, інтерактивні панелі та застосунки для альтернативної комунікації

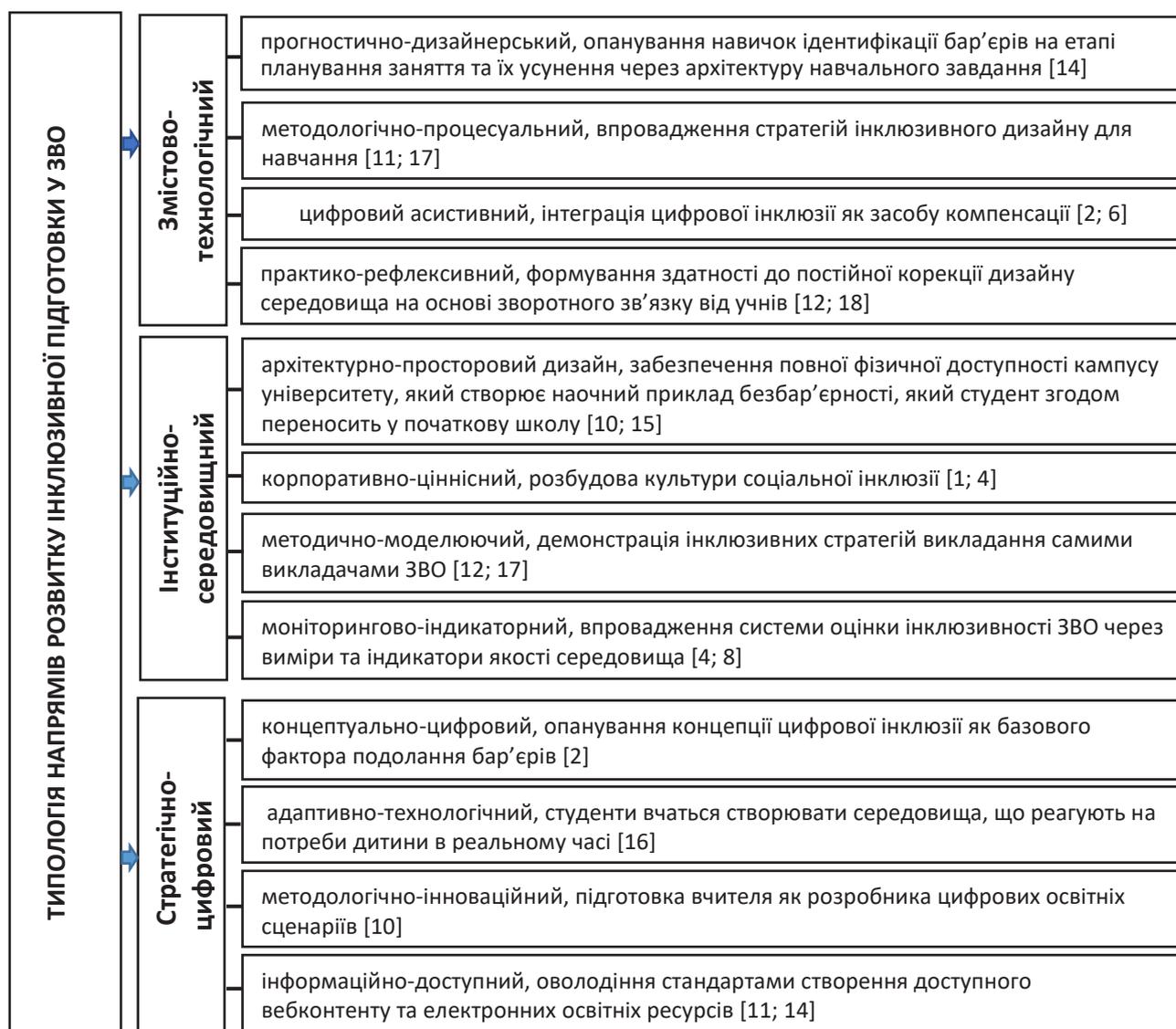


Рис. 1. Типологія напрямів розвитку інклюзивної підготовки у ЗВО

Запропонована типологія дає змогу системно інтегрувати концепцію інклюзивного дизайну в освітній простір вищої школи, охоплюючи як внутрішню трансформацію середовища ЗВО, так і змістове наповнення фахової підготовки. Впровадження цих напрямів забезпечує перехід від теоретичного вивчення інклюзії до практичного оволодіння інструментарієм універсального дизайну та цифрових технологій, що є фундаментальною умовою готовності вчителя, до створення безбар'єрного простору в початковій школі [14; 16].

Формування фахової готовності майбутніх учителів до проектування інклюзивного уроку потребує інтеграції специфічних методичних підходів, де викладачі ЗВО демонструють студентам живий зразок безбар'єрної взаємодії

через афективні та методичні стратегії [17]. Ключовим елементом підготовки є контент-аналіз міжнародних наукових трендів [12], що дає змогу студентам критично оцінювати світовий досвід імплементації інклюзивних рішень. Практичне опанування інструментарієм інклюзивного дизайну реалізується через розроблення дидактичних матеріалів за принципами, які забезпечують багаторівневе залучення учнів до освітнього процесу. Завершальним етапом стають рефлексивні практики [18], що базуються на професійному досвіді фахівців і допомагають студентам усвідомити етапи власного становлення як інклюзивного вчителя.

**Висновки.** Проведений аналіз нормативно-правової бази засвідчує перехід України до стратегії реальної безбар'єрності, що

закріплює інклюзивну компетентність як обов'язкову вимогу професійного стандарту вчителя. Встановлено, що інклюзивний дизайн у початковій школі виступає превентивним інструментом усунення бар'єрів, де цифрова інклюзія та архітектурна доступність забезпечують рівні можливості для всіх учнів. Обґрунтована типологія перспективних напрямів розвитку підготовки охоплює змістово-технологічний, інституційно-середовищний, стратегічно-цифровий та практико-рефлексивний рівні трансформації вищої школи. Ефективність такої підготовки базується на впровадженні інструментарію ІД, використанні афективних стратегій викладачів та залученні

студентів до рефлексивних практик на основі міжнародного досвіду. Зрештою, інтеграція концепції інклюзивного дизайну в систему вищої освіти дає змогу сформуванню фахової готовності майбутнього вчителя до проектування адаптивного та безбар'єрного освітнього простору.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розроблення методичного забезпечення та практичного інструментарію імплементації принципів інклюзивного дизайну в освітні програми підготовки вчителів, а також на створення системи індикаторів для моніторингу інклюзивності середовища закладів вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Демченко І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2016. 44 с.
2. Криклій О. Концепція цифрової інклюзії: сутність, фактори, елементи. *Економічні горизонти*. 2022. № 3 (21). С. 62–71. DOI: [https://doi.org/10.31499/2616-5236.3\(21\).2022.263631](https://doi.org/10.31499/2616-5236.3(21).2022.263631).
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 року № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>.
4. Оржель О., Власова І., Головка Л., Петрос О., Цимбалюк С., Шофолова Н. Соціальна інклюзія у сфері вищої освіти: теоретико-концептуальні засади, цільові групи, виміри та індикатори: монографія. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 122 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024>.
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu>.
6. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 грудня 2024 року № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.
7. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu>.
8. Соколова І., Бондаренко В. Упровадження інклюзивного підходу до навчання в закладах вищої освіти України: виклики та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 140–151. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/140-151>.
9. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.
10. Ciccacci S. Study and development of methodologies and advanced solutions to support design of smart and inclusive environment: Ph.D. Dissertation. Ancona, Italy, 2017. 117 p.
11. Chen H., Evans D., Luu B. Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2023. Vol. 47. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>.
12. Cotán A., Gallardo-López J. A., López-Noguero F. Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus. *Publicaciones*. 2024. Vol. 54 (2). P. 15–35. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>.
13. Diachenko M., Voroshchuk O., Romanova T. et al. Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18 (4). P. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>.
14. Dong H. Strategies for teaching inclusive design. *Journal of Engineering Design*. 2010. Vol. 21 (2/3). P. 237–251. <https://doi.org/10.1080/09544820903262330>.
15. Imrie R., Hall P. Inclusive design. London: Routledge, 2001. <https://doi.org/10.4324/9780203362501>.

16. Mansur H., Utama A. H., Mohd Yasin M. H. et al. Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*. 2023. Vol. 12 (1). Art. 35. <https://doi.org/10.3390/socsci12010035>.

17. Moriña Diez A. Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. 2022. Vol. 27 (3). P. 371–386. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>.

18. Orozco I., Moriña A. How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. Vol. 38 (5). P. 1–16. DOI: <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>.

## REFERENCES:

1. Demchenko, I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho uchytelya pochatkovykh klasiv do profesiynoyi diyalnosti v umovakh inklyuzyvnoyi osvity [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].

2. Krykliy, O. (2022). Kontsepsiya tsyfrovoyi inklyuzyyi: sutnist, factory, elementy [The concept of digital inclusion: essence, factors, elements]. *Ekonomichni horyzonty – Economic Horizons*, 3 (21), 62–71. [https://doi.org/10.31499/2616-5236.3\(21\).2022.263631](https://doi.org/10.31499/2616-5236.3(21).2022.263631) [in Ukrainian].

3. Natsionalna stratehiya rozvytku inklyuzyvnoho navchannya na period do 2029 roku [National strategy for the development of inclusive education for the period until 2029] (2024). Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 07 chervnya 2024 r. No 527-r. *Kabinet Ministriv Ukrayiny – Cabinet of Ministers of Ukraine*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

4. Orzhel, O., Vlasova, I., Holovko, L., Petroye, O., Tsybalyuk, S., & Shofolova, N. (2024). *Sotsialna inklyuziya u sferi vyshchoyi osvity: teoretyko-kontseptualni zasady, tsilovi hrupy, vymiry ta indykatory* [Social inclusion in the field of higher education: theoretical and conceptual foundations, target groups, dimensions and indicators]. Kyiv: Instytut vyshchoyi osvity NAPN Ukrayiny. <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-46-5-2024> [in Ukrainian].

5. Pro vyshchu osvitu [On Higher Education] (2014). Zakon Ukrayiny vid 01 lypnya 2014 r. No 1556-VII. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu> [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu “Vchytel zakladu zahalnoyi serednyoyi osvity” [On the approval of the professional standard “Teacher of a general secondary education institution”] (2024). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 24 hrudnya 2024 r. No 1225. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny – Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiynoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

7. Pro osvitu [On Education] (2017). Zakon Ukrayiny vid 05 veresnya 2017 r. No 2145-VIII. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu> [in Ukrainian].

8. Sokolova, I., & Bondarenko, V. (2024). Uprovadzhennya inklyuzyvnoho pidkhodu do navchannya v zakladakh vyshchoyi osvity Ukrayiny: vyklyky ta perspektyvy [Implementation of an inclusive approach to teaching in higher education institutions of Ukraine: challenges and prospects]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4 (138), 140–151. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/140-151> [in Ukrainian].

9. Shevtsiv, Z. (2017). Teoriya i metodyka profesiynoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty v inklyuzyvnomu seredovyschchi zahalnoosvitnyoho navchalnoho zakladu [Theory and methodology of professional training of future primary school teachers for work in an inclusive environment of a general educational institution]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].

10. Ceccacci, S. (2017). Study and development of methodologies and advanced solutions to support design of smart and inclusive environment. *Ph.D. Dissertation*. Ancona, Italy [in English].

11. Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47, 1–13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1> [in English].

12. Cotán, A., Gallardo-López, J.A., & López-Noguero, F. (2024). Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus. *Publicaciones*, 54 (2), 15–35. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488> [in English].

13. Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. (2024). Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*, 18 (4), 35–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3> [in English].

14. Dong, H. (2010). Strategies for teaching inclusive design. *Journal of Engineering Design*, 21 (2/3), 237–251. <https://doi.org/10.1080/09544820903262330> [in English].
15. Imrie, R., & Hall, P. (2001). *Inclusive design*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362501> [in English].
16. Mansur, H., Utama, A.H., Mohd Yasin, M.H., Sari, N.P., Jamaludin, K.A., & Pinandhita, F. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*, 12 (1), 35. <https://doi.org/10.3390/socsci12010035> [in English].
17. Moriña Díez, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27 (3), 371–386. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938> [in English].
18. Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 29.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

UDC 159.9.01–025.13

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.05>**Igor VIDENIEIEV**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Psychology and Sociology,  
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics  
**ORCID:** 0000-0003-3270-5403

## GENDER FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS OF ADOLESCENTS DURING MARTIAL LAW

**Abstract.** The article examines the gender-specific characteristics of aggressive behavior in adolescents within conflict situations under conditions of martial law. The relevance of the study is determined by the protracted impact of war-related stress on the mental state of the younger generation in Ukraine, which manifests in increased conflict, aggression, and deviant behavior. Adolescence itself constitutes a critical period of personality development, and its combination with chronic psychotraumatic conditions heightens the risk of maladaptive behavioral patterns.

**The aim of the study** was to identify gender-specific features of adolescent aggressive behavior in conflict situations and to determine differences in the choice of response strategies depending on gender identity.

The research **methodology** was grounded in the principles of determinism, developmental psychology, and a systemic approach. The empirical sample comprised 60 adolescents aged 14–15 (30 boys and 30 girls). A set of psychodiagnostic tools was employed: Sandra Bem's Sex-Role Inventory (BSRI), the Buss-Durkee Hostility Inventory (A. Bass, A. Darki), V. Stefansson's Q-Sort Method, and the Method for Assessing the Leading Type of Response in Conflict (M.M. Kashapov, T.G. Kiseleva). Statistical analysis was performed using the Mann-Whitney U-test and Student's t-test.

**The scientific novelty** of the study lies in obtaining empirical data on the specificities of aggressive behavior in adolescents with different gender identities under wartime stress, as well as in highlighting the adaptive potential of the androgynous personality type.

**Conclusions.** The findings indicate that adolescents with pronounced masculinity more frequently exhibit hostility, suspicion, and a preference for the confrontational "Aggression" strategy. In contrast, adolescents with a feminine personality type are characterized by higher levels of physical aggression accompanied by feelings of guilt and resentment, alongside a tendency toward optimal conflict resolution. The results hold practical value for developing differentiated psychological support, prevention, and correction programs for adolescents living under martial law.

**Key words:** aggressive behavior, gender characteristics, adolescence, conflict situation, martial law, masculinity, femininity, response strategies.

**Igor ВІДЕНІЄВ**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології і соціології,  
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця  
**ORCID:** 0000-0003-3270-5403

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню гендерних особливостей агресивної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях в умовах воєнного стану. Актуальність роботи обумовлена значним впливом воєнного стресу на психічний стан підростаючого покоління в Україні, що сприяє збільшенню конфліктності, агресивних і девіантних форм поведінки. Підлітковий вік є кризовим етапом розвитку особистості, а поєднання вікових особливостей з хронічною психотравмуючою ситуацією посилює ризик формування дезадаптивних стратегій поведінки. **Мета дослідження** – виявити гендерні особливості агресивної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях і визначити відмінності у виборі стратегій реагування залежно від типу гендерної ідентичності. **Методологія** дослідження базувалась на принципах детермінізму, розвитку психіки та системного підходу. В емпіричному дослідженні взяли участь 60 підлітків віком 14–15 років (30 хлопців і 30 дівчат). Комплекс психодіагностичних методик, що використовувався: статево-рольовий опитувальник С. Бем (BSRI), методика діагностики агресивності А. Басса – А. Дарки, методика Q-сортування В. Стефансона, методика діагностики



© I. Videnieiev, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ведучого типу реагування в конфлікті (М. Кашапов, Т. Киселева). Для статистичної обробки даних застосовувалися U-критерій Манна–Уїтні і t-критерій Стюдента. **Наукова новизна** дослідження полягає в отриманні емпіричних даних про особливості агресивної поведінки підлітків з різними типами гендерної ідентичності в умовах воєнного стресу, а також у виявленні адаптивного потенціалу андрогінного типу особистості. **Висновки.** Встановлено, що підлітки з вираженою маскуліністю частіше демонструють ворожість, підозрілість і схильність до конфронтаційної стратегії «Агресія». Підлітки з фемінним типом характеризуються більш високим рівнем фізичної агресії, що супроводжується почуттям провини та образи, схильністю до оптимального вирішення конфліктів. Отримані результати мають практичну значущість для розроблення диференційованих профілактичних і корекційних програм психологічного супроводу підлітків в умовах воєнного стану.

**Ключові слова:** агресивна поведінка, гендерні особливості, підлітковий вік, конфліктна ситуація, воєнний стан, маскуліність, фемінність, стратегії реагування.

**Problem statement.** The tense situation in Ukraine, linked to the war with Russia, which has been going on for almost four years, is having a negative impact on the entire Ukrainian population, including the younger generation of children and adolescents.

The current situation in society, under martial law, is leading to an increase in all kinds of conflicts and acute age crises. The number of minors exhibiting deviant behavior, manifested in antisocial behavior (alcoholism, drug addiction, hooliganism, vandalism, etc.), is growing annually. Cruelty and aggression have become extreme. Adolescence is a difficult period for both children and parents. Parents are unsure how to treat their grown children: to forbid or to allow, while yesterday's children try to assert themselves in some way. This period is considered the most conflict-ridden, as a reassessment of values, self-awareness, and the formation of individual views on life take place. The transitional period for the guys is different, with some differences, and they are united by the fact that they fight for freedom with the despair of youthful maximalism: scandals, cigarettes, alcohol, running away from home, aggressive behavior.

Both boys and girls assert themselves through their antisocial behavior, but their emotional state, type, and level of aggression are completely different. In reality, what teenagers need isn't so much freedom as recognition of their right to make their own decisions. Teenagers experiencing one of the most difficult and acute age crises are more likely to experience intrapersonal conflict, leading to a lack of self-understanding, self-knowledge, self-affirmation, and self-realization.

Among the Ukrainian scientists who studied the problem of gender and aggressiveness are Zh. Bogdan, A. Bolshakova, I. Golovskaya, I. Hulias, M. Melnichuk et al [4–9]. Their research contributes to the understanding of

the causes and mechanisms of aggression, as well as possible ways of preventing and correcting aggressive behavior. Foreign researchers A. Bandura, S. Davies, H. Fatma, and devote considerable attention to studying the problem of aggression and gender differences [1–3]. However, foreign researchers lack experience analyzing the impact of combat on the development of individual psychological characteristics, particularly among adolescents.

**The aim of the study** is to determine the gender characteristics of aggressive behavior of adolescents in conflict situations.

Object of study: behavior of an individual in a conflict situation.

Subject of research: gender characteristics of aggressive behavior of adolescents in conflicts.

**The research methodology** was based on the principles developed in psychology: the principles of determinism and development of the psyche, human consciousness in activity, in interaction with the environment (A. Leontiev, S. Rubinstein, and others); the principles of development and systemic study of personality (L. Vygotsky, W. James, B. Leontiev, K. Rogers, and others). **Methods study:** theoretical: analysis, comparison, systematization, generalization of theoretical and empirical material; empirical: the following psychodiagnostic methods were used at different stages of the study:

- Bem Sex Role Inventory (BSRI) – a method for measuring how a person evaluates himself in terms of gender;

- V. Stefanson's Q-sorting technique;

- methodology for diagnosing the leading type of response in conflict (M. Kashapov, T. Kiseleva);

- method of determining aggressiveness by A. Bass – A. Darki;

- method "Personal anger and conflict".

**The theoretical significance and scientific novelty** of the obtained results are that:

– knowledge about the psychological characteristics of aggressive behavior has been expanded and supplemented;

– the scientific concept of aggressiveness as a socio-psychological phenomenon was further developed.

**Research hypothesis.** In our research, we hypothesized that gender influences the manifestation of aggression and the characteristics of an individual's behavior in conflict. Specifically, individuals with masculine traits tend to choose the "Aggression" response type in interpersonal conflict, while those with feminine traits tend to choose the "Optimal" response type in interpersonal conflict.

**Research objectives:**

– to consider the essence of the concepts of "aggression" and "aggressive behavior";

– to study the characteristics of aggressive behavior of adolescents;

– to analyze the gender characteristics of aggressive behavior of adolescents when a conflict situation arises;

– to carry out an empirical study of gender characteristics of aggressive behavior in adolescents.

The empirical basis of the study: participants were selected from among ninth-grade students. Thus, a sample of 60 subjects was formed: 30 girls and 30 boys aged 14 to 15.

**Presentation of the main research material.**

In our research, we hypothesized that gender influences the manifestation of aggression and the characteristics of an individual's behavior in conflict. Specifically, individuals with masculine traits tend to choose an "Aggression" response type in interpersonal conflict, while those with feminine traits tend to choose an "Optimal" response type in interpersonal conflict.

To refute or confirm these assumptions, let us move on to an analysis of the results using these methods.

Table 1

**Frequency distribution of gender personality types**

Gender type	Frequency %	
	Boys	Girls
Masculine	50	0
Feminine	0	40
Androgynous	40	60
Undifferentiated	10	0

Based on the data presented in Table 1, we can conclude that 40% of the male and 60% of the female sample exhibit a predominantly androgynous personality type, indicating that these study participants exhibit a combination of stereotypical male and female characteristics. Fifty percent of boys exhibited a masculine personality type, while 40% of girls exhibited a feminine personality type.

To further interpret the obtained results, we divided our sample into two groups (which included representatives with a pronounced type of masculinity/femininity): Group 1 – masculine type; Group 2 – feminine type.

As a result of the study of the main types of aggression in these groups using the Bass-Darki aggression questionnaire, certain differences in the average value for the sample of Group 1 were revealed (Table 2).

Table 2

**Expressiveness of aggression in Group 1 (masculine type)**

Indicators	Received data	Standard (average level)
Irritation	73.3	26–36
Verbal Aggression	66.28	34–41
Negativism	66.2	31–41
Resentment	67.4	26–36
Suspicion	81.08	26–36
Enmity Index	79.2	26–36

A comparison of the degree of expression and direction of aggression in the participants of Group 1 (Table 2) showed that high rates were established based on the results of the irritation scales, hostility index, and suspiciousness (Fig. 1).

Therefore, it can be concluded that participants in Group 1 (masculine type) are not prone to physical aggression. They are characterized by suspiciousness and distrust of people (suspiciousness scale), irascibility and rudeness (irritation scale), envy and hatred (resentment scale).

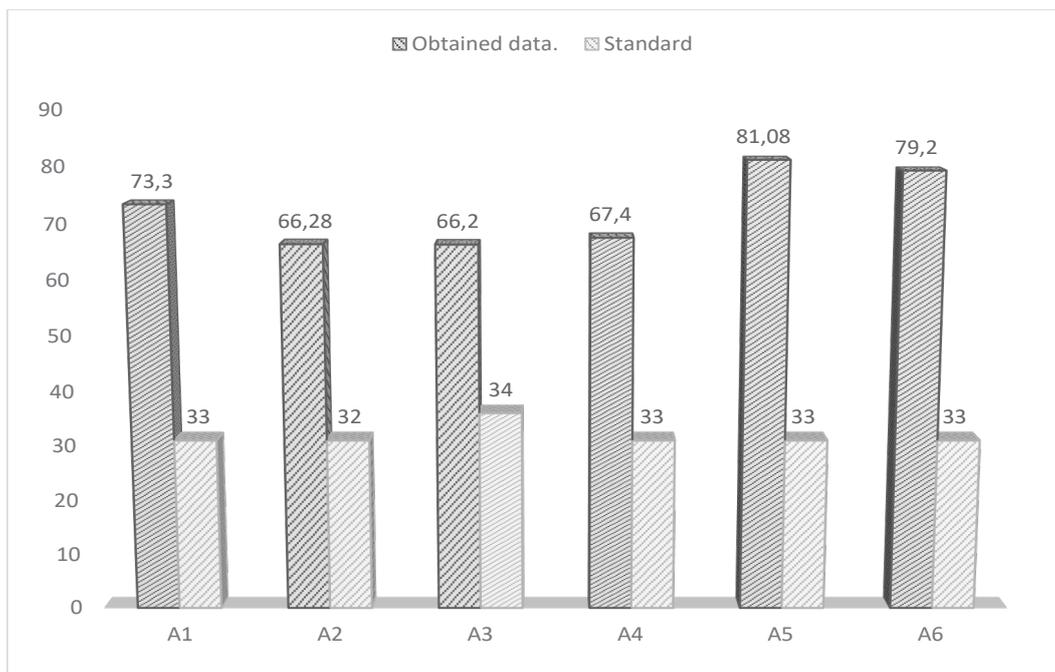
Using the results of Group 2 (feminine type) (Table 3) as an example, it was found that they had a higher level of physical aggression, feelings of guilt and resentment.

**Table 3**  
**Expressiveness of aggression in subjects of Group 2 (feminine type)**

Indicators	Received data	Standard (average level)
Physical aggression	64.9	42–52
Irritation	56.7	26–36
Negativism	58.1	31–41
Resentment	78.2	26–36
Guilt	75.8	42–52
Aggression Index	57.9	39–49

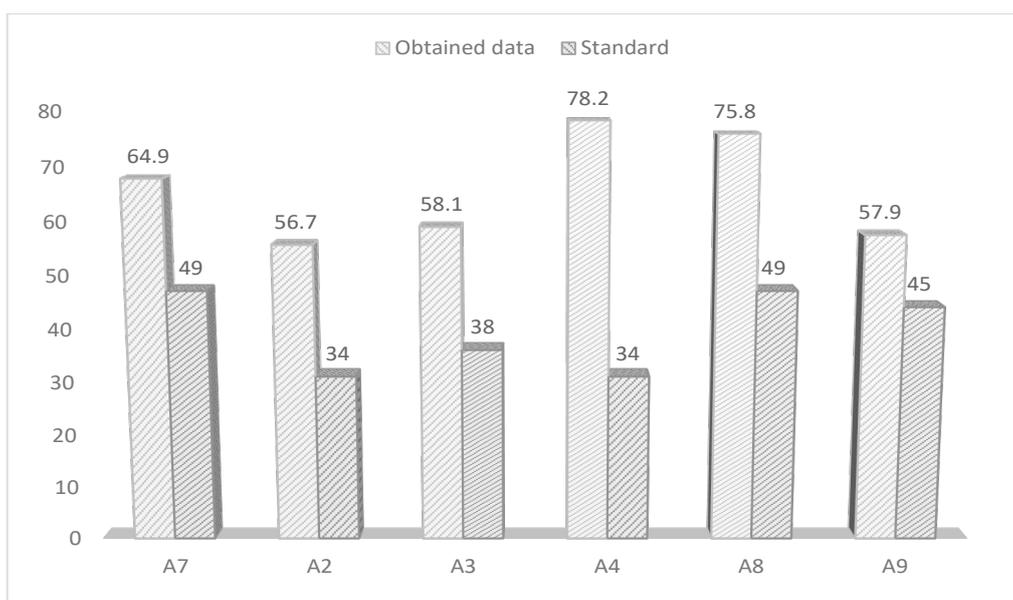
For a more visual representation, see Fig. 2. Thus, as we see, adolescents identified as masculine exhibit suspiciousness, mistrust of others (suspicion scale), irascibility and rudeness (irritation scale), and envy and hatred (resentment scale). Participants identified as feminine exhibited higher levels of physical aggression, guilt, and resentment.

Let us consider the indicators of self-concepts that were obtained on the basis of the “Q-sort” technique of V. Stefansson, which is used to



**Fig. 1. Expressiveness of aggression in subjects of group 1 (masculine type)**

Note: A1 = Irritation; A2 = Verbal Aggression; A3 = Negativism; A4 = Image; A5 = Suspicion; A6 = Hostility Index



**Fig. 2. Expressiveness of aggression in subjects of Group 2 (feminine type)**

study ideas about oneself and other people (in this study, only ideas about oneself were considered).

When comparing self-perceptions, reliable differences were found in the indicators of dependence-independence, sociability-lack of communication, acceptance of struggle-avoidance of struggle.

Based on descriptive statistics, we can conclude that Group 1 (masculine type) adolescents perceive themselves as more dependent than Group 2 (feminine type) adolescents, while Group 2 (feminine type) adolescents perceive themselves as more independent. We hypothesize that this tendency is due to the fact that individuals who are able to control their emotions feel more confident and adequately perceive themselves and their abilities. Group 1 (masculine type) adolescents,

due to their high level of desire for dominance and leadership, are more susceptible to dependent behavior, as their emotions are significantly dependent on circumstances.

Representatives of Group 1 (masculine type) are more impulsive and have a greater desire to achieve their desired social status. Meanwhile, representatives of Group 2 (feminine type) are more likely to maintain neutrality in potential group disputes.

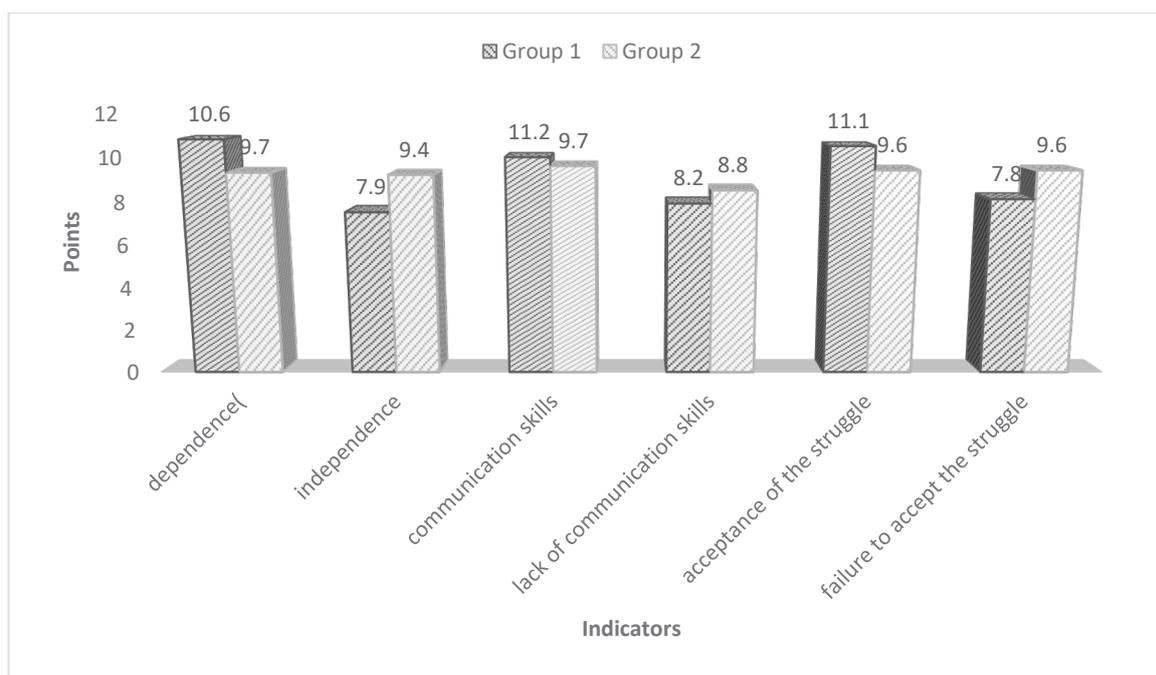
Let's move on to the analysis of the results using the "Diagnostics of the leading type of response" method.

The mathematical and statistical calculations show that the results for the "Aggression" and "Optimal Resolution" response types reached statistical significance. This means that individuals

Table 4

**Descriptive statistics data on self-concepts**

Self-image indicators	Group 1 (masculine type)		Group 2 (feminine type)		U	P-value
	Average	Standard deviation	Average	Standard deviation		
Addiction	10.6	3.8	9.7	4.2	337	0.18
Independence	7.9	4.1	9.4	4.6	343	0.20
Communication skills	11.2	3.8	9.7	5.3	406	0.83
Lack of communication skills	8.2	3.7	8.8	4.2	392	0.63
Accepting the struggle	11.1	3.9	9.6	4.3	365	0.39
Not accepting the struggle	7.8	4.3	9.6	4.7	351	0.26



**Fig. 3. Results of the "Q-sorting" technique by V. Stefansson**

Note: Group 1 – masculine type; Group 2 – feminine type

Table 5

**Statistical significance of differences between samples according to the method “Diagnostics of the leading type of response”**

Indicator	Group 1 (masculine type)	Group 2 (feminine type)	T-test
Response type “Aggression”	26.11	25.08	0.05*
Response type “Optimal resolution”	12.99	16.1	0.03*
Response type “Withdrawal”	34.1	34.02	0.54

Note: \* indicator of statistical significance  $p < 0.05$ .

with masculine tend to choose the “Aggression” response type in conflict situations, while those with feminine tend to choose the “Optimal Resolution” response type in interpersonal conflict (the hypothesis is confirmed).

**Conclusions.**

1) Research into the concepts of aggression and aggressiveness has established that aggressiveness is a conscious or unconscious tendency toward aggressive behavior. Aggression is a form of behavior that is partly socially learned (from the media, peers, and family) and partly a consequence of aggressiveness (personality traits). Social factors such as the current situation in Ukraine, linked to the war with russia, are stimulating an increase in aggressive behavior among teenagers. We have also determined that most psychologists agree that aggressiveness is an innate property of every living being, the ability to be active in satisfying one’s needs. The positive side of aggressiveness, as an ability to be active, is initiative in overcoming difficulties, the struggle for survival, and self-improvement. Aggression acquires a negative connotation when, due to deficiencies in social adaptation, an individual conflict with others, inadequately assimilates, and violates moral norms to the detriment of others.

2) Analyzing the psychological characteristics of adolescent aggressive behavior, it was found that aggression leads to an increase in deviant behavior among young people (vandalism, theft, alcohol and drug use) and a deterioration in the socio-psychological climate in educational institutions. Since an aggressive situation is characterized by its characteristics as a type of intense, prolonged stress, it has serious psychological consequences.

3) The conducted analysis of the category “gender” from the perspective of social formation over biological sex, formed under the influence of socio-cultural factors, traditional views on what a woman should be and what a man should be, allowed us to conclude that gender equality

is a component of the general principle of equality, encompassing: equal rights and equal opportunities, ensuring equal conditions for the realization of rights and opportunities, gender symmetry; determines the same legal status of an individual in society, affirms the fundamental rights of women and men.

Masculinity has been shown to predict an authoritarian, egotistical, and aggressive attitude toward others, as well as a predominance of independent behavior and the adoption of a “fight” strategy in conflict. Feminine gender role identity determines dependent behavior, a strategy of avoiding conflict, sociability, and the choice of smoothing over and escaping as a means of conflict resolution. Androgynous gender role identity is characterized by a friendly and altruistic attitude toward others, independence, and sociability. Androgyny does not predict the consistent use of a strategy of accepting or avoiding conflict.

Given the above, we believe that each of the analyzed strategies for aggressive behavior in conflict situations has its own advantages and disadvantages and can only be effective in resolving conflict in certain situations. The most optimal choice of strategy in a conflict situation is one based on an analysis of all components of the conflict.

During our study, we confirmed the hypothesis that gender influences the manifestation of aggression and personality traits in conflict. Specifically, individuals with masculine traits tend to choose an aggressive response in interpersonal conflict, while those with feminine traits tend to choose an optimal response in interpersonal conflict.

4) The situation in Ukraine related to the war is likely to change. Our study has identified specific gender-related patterns in adolescent behavior during martial law. Considering the challenges expected during the transition to peacetime in the post-war period, future research could focus on examining the impact of post-war conditions on adolescents’ adaptation to new socio-historical circumstances.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. No.2. P. 191–215. URL: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>.
2. Davies S., Broekema H., Nordling M., Furnham A. Do Women Want to Lead? Gender Differences in Motivation and Values. *Psychology*. 2017. Vol. 8. No. 1. P. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81003>.
3. Fatma H. Moderation Analysis: Gender on the Relationship Between Self- Efficacy and Personality Traits as a Predictor of Personal Identity. *International Journal of Social Science Research and Review*. 2024. Vol. 7. No. 3. P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i3.1994>.
4. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія: навч.-метод. посібник для здобувачів другої вищої освіти за спеціальністю «Психологія». Харків: Друкарня Мадрид, 2021. 155 с. URL: [http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/5988/1/2021\\_Bohdan\\_Henderna\\_psykholohiia.pdf](http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/5988/1/2021_Bohdan_Henderna_psykholohiia.pdf).
5. Богдан Ж., Білоконенко Г., Беляєва Н., Голубєв С. Гендерні особливості самоефективності особистості. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2025. № 3. С. 127–150. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.3.09>.
6. Большакова А., Віденєєв І. Особливості психокорекції особистісних і поведінкових непатологічних форм девіантної поведінки підлітків. Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73) № 4. С. 55–60. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/10>.
7. Головська І., Почепцова Д. Гендерні особливості самооцінки як детермінанта вербальної агресії. Габітус. 2023. Вип. 52. С. 119–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.21>.
8. Гуляє І. Гендерні відмінності аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості. *Психологічний журнал*. 2022. Т. 8. Вип. 1 (57). С. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1>.
9. Мельничук М. Гендерні відмінності агресивної поведінки дітей підліткового віку. Габітус. 2024. Вип. 66. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208>.

**REFERENCES:**

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2. p. 191–215. Retrieved from: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf> [in English].
2. Davies, S., Broekema, H., Nordling, M., Furnham, A. (2017). Do Women Want to Lead? Gender Differences in Motivation and Values. *Psychology*, Vol. 8, No. 1. P. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81003> [in English].
3. Fatma, H. (2024). Moderation Analysis: Gender on the Relationship Between Self- Efficacy and Personality Traits as a Predictor of Personal Identity. *International Journal of Social Science Research and Review*, Vol. 7. No. 3. P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i3.1994> [in English].
4. Bohdan, Zh., Movchan, Ya. (2021). *Henderna psykholohiia: navch.-metod. posibnyk dlia zdobuvachiv druhoi vyshchoi osvity za spetsialnistiu Psykholohiia. [Gender Psychology: a teaching and methodological manual for students of the second higher education in the specialty Psychology]* Kharkiv: Drukarnia Madryd. 155 s. Retrieved from: [http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/5988/1/2021\\_Bohdan\\_Henderna\\_psykholohiia.pdf](http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/5988/1/2021_Bohdan_Henderna_psykholohiia.pdf) [in Ukrainian].
5. Bohdan, Zh., Bilokonenko, H., Bieliaieva, N., & Holubiev, S. (2025). Henderni osoblyvosti samoefektyvnosti osobystosti. *[Gender characteristics of personality self-efficacy]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia*, № 3. S. 127–150. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.3.09> [in Ukrainian].
6. Bolshakova, A., & Videnieiev, I. (2023). Osoblyvosti psykholohicheskoi osobystisnykh i povedinkovykh nepatolohichnykh form deviantnoi povedinky pidlitkiv *[Features of psychocorrection of personal and behavioral non-pathological forms of deviant behavior of adolescents]. Vcheni zapysky TNU imeni V. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, Vol. 34 (73) № 4. S. 55–60. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/10> [in Ukrainian].
7. Holovska, I., & Pocheptsova, D. (2023). Henderni osoblyvosti samoostinky yak determinanta verbalnoi ahresii *[Gender characteristics of self-esteem as a determinant of verbal aggression]. Habitus*, Vyp. 52. S. 119–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.21> [in Ukrainian].
8. Hulias, I. (2022). Henderni vidminnosti aksiopsykholohichnoho proektuvannia zhyttievvykh dosiahnen osobystosti *[Gender differences in the axiological design of a person's life achievements]. Psykholohichnyi zhurnal*, Vol. 8. Vyp. 1 (57). S. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1> [in Ukrainian].
9. Melnychuk, M. (2024). Henderni vidminnosti ahresyvnoi povedinky ditei pidlitkovoho viku *[Gender differences in aggressive behavior in adolescents]. Habitus*, Vyp. 66. S. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 25.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 37.091.159

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.06>

**Леся ВИСОЧАН**

докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри початкової освіти та педагогічних інновацій,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
[lesia.vysochan@pnu.edu.ua](mailto:lesia.vysochan@pnu.edu.ua)  
**ORCID:** 0000-0002-8978-5005

**Ірина ТАМОЖСЬКА**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри інноваційної педагогіки,  
освітніх трансформацій і лідерства  
Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
[itamozska@ukr.net](mailto:itamozska@ukr.net)  
**ORCID:** 0000-0003-0865-2380

**Ірина НАСМІНЧУК**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій,  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
[nasminchuk@gmail.com](mailto:nasminchuk@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0003-3623-387X

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**Анотація.** У процесі дослідження авторами здійснено комплексний аналіз психологічних механізмів формування медіаграмотності педагогів у контексті сучасних викликів інформаційного суспільства та розвитку освіти дорослих. **Метою дослідження** є розкриття психологічних механізмів формування медіаграмотності педагогів, виокремлення сучасних викликів, обґрунтування шляхів розвитку освіти дорослих у цій сфері. **Методологію** дослідження становлять міждисциплінарний підхід, що поєднує положення психології, педагогіки та медіаосвіти, а також методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняльного аналізу, узагальнення та систематизації теоретичних положень. У процесі дослідження з'ясовано роль таких психологічних механізмів, як критичне мислення, метакогнітивна рефлексія, емоційна саморегуляція, мотивація до професійного саморозвитку та усвідомлення власної інформаційної поведінки, у формуванні медіаграмотності педагогів. **Наукова новизна** дослідження полягає в теоретичному осмисленні медіаграмотності педагогів як складного психолого-педагогічного феномена освіти дорослих та в уточненні системи психологічних механізмів її формування. Теоретично доведено, що ефективність формування медіаграмотності педагогів у системі освіти дорослих зумовлюється не лише рівнем інформаційної обізнаності, але й розвитком здатності до рефлексивного осмислення медіадосвіду, усвідомлення когнітивних викривлень та саморегуляції інформаційної поведінки в професійній діяльності. Зроблено **висновки**, що ефективний розвиток медіаграмотності педагогів можливий за умови системного врахування психологічних механізмів навчання дорослих, упровадження рефлексивно орієнтованих і практико-спрямованих освітніх технологій та створення сприятливого освітнього середовища, здатного забезпечити стійкість педагогів до дезінформації й маніпулятивного медіаконтенту.

**Ключові слова:** медіа, медіаграмотність, освітній процес, педагогіка, психологія, освіта дорослих.



**Lesia VYSOCHAN**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Primary Education and Pedagogical Innovations,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
lesia.vysochan@pnu.edu.ua  
**ORCID:** 0000-0002-8978-5005

**Iryna TAMOZHNSKA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor at the Department of Innovative Pedagogy,  
Educational Transformations, and Leadership,  
Educational and Research Institute "Teachers' Academy",  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
itamozska@ukr.net  
**ORCID:** 0000-0003-0865-2380

**Iryna NASMINCHUK**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Digital, Educational and Socio-Economic Technologies,  
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education "Kamianets-Podilskiy State Institute"  
nasminchuk@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0003-3623-387X

**PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMING MEDIA LITERACY  
IN TEACHERS: CURRENT CHALLENGES AND WAYS  
OF DEVELOPING ADULT EDUCATION**

**Abstract.** In the course of the study, the authors conducted a comprehensive analysis of the psychological mechanisms of forming media literacy among educators in the context of contemporary challenges of the information society and the development of adult education. **The purpose** of the article is to reveal the psychological mechanisms of forming media literacy among educators, identify contemporary challenges, and substantiate ways of developing adult education in this area. **The research methodology** consists of an interdisciplinary approach that combines the principles of psychology, pedagogy and media education, as well as methods of analysis and synthesis of scientific sources, comparative analysis, generalization and systematization of theoretical principles. The study clarified the role of psychological mechanisms such as critical thinking, metacognitive reflection, emotional self-regulation, motivation for professional self-development, and awareness of one's own information behavior in the formation of media literacy among educators. **The scientific novelty** of the study lies in the theoretical understanding of teachers' media literacy as a complex psychological and pedagogical phenomenon of adult education and in the clarification of the system of psychological mechanisms of its formation. It has been theoretically proven that the effectiveness of the formation of media literacy among educators in the adult education system is determined not only by the level of information awareness, but also by the development of the ability to reflectively comprehend media experience, awareness of cognitive distortions, and self-regulation of information behavior in professional activity. **The conclusions** show that the effective development of media literacy among educators is possible provided that the psychological mechanisms of adult learning are systematically taken into account, the introduction of reflective and practice-oriented educational technologies, and the creation of a supportive educational environment capable of ensuring educators' resistance to disinformation and manipulative media content.

**Key words:** media, media literacy, educational process, pedagogy, psychology, adult education.

**Постановка проблеми.** Домінуюча роль мас-медіа та інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному суспільстві зумовлює необхідність формування в сучасного викладача розвинених навичок медіакомпетентності. Процеси інформаційної глобалізації істотно трансформували способи сприйняття навколишньої дійсності, зробивши їх

значною мірою залежними від медіарепрезентацій соціальних явищ і подій. За таких умов медіаграмотність постає ключовим інструментом мінімізації негативного впливу недостовірної, маніпулятивної або викривленої медіаінформації. В Україні започатковано системне впровадження «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», схваленої Постановою

Президії Національної академії педагогічних наук України у травні 2010 року [3]. У цьому контексті одним з пріоритетних завдань викладача XXI століття, як суб'єкта освітнього процесу та соціального впливу на молодь, є адекватне реагування на суспільні виклики шляхом інтеграції основних засад медіаграмотності в межах психолого-педагогічного дискурсу та освітньої практики.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Аналіз сучасних наукових публікацій засвідчує, що проблематика, порушена в межах нашого дослідження, набула значного поширення в українському науковому просторі. Питання розвитку медіаосвіти та формування медіаграмотності в Україні знайшли відображення у працях вітчизняних науковців. Значний внесок у розроблення навчально-методичного забезпечення з упровадження медіаграмотності здійснили такі дослідники, як Т. Бакка, О. Волошенюк, Г. Дегтярьова, Т. Мелещенко, О. Мокрогуз. Водночас теоретичні та прикладні аспекти медіаосвіти в межах сучасного наукового дискурсу ґрунтовно висвітлюються в дослідженнях зарубіжних учених, присвячених проблемам мас-медіа, моделям і методам медіаосвіти, зокрема у працях М. Маклюєна, Л. Мастермана, Ф. Рогоу, О. Федорова, С. Шейбе.

**Мета статті** – розкрити психологічні механізми формування медіаграмотності педагогів, описати сучасні виклики, обґрунтувати шляхи розвитку освіти дорослих у цій сфері.

**Виклад основного матеріалу.** Динамічний розвиток медіаосвіти та медіаграмотності в Україні зумовлений об'єктивною потребою протидії зовнішнім інформаційним впливам, дезінформаційним кампаніям і руйнівним проявам пропаганди. В умовах стрімкого поширення інформаційно-комунікаційних технологій і зростання ролі мас-медіа в суспільному житті особливої актуальності набуває цілеспрямована підготовка особистості до усвідомленої, відповідальної та безпечної взаємодії з інформаційним середовищем. У цьому контексті освітня спільнота активно здійснює пошук ефективних підходів і педагогічних стратегій формування професійно компетентного, медіаграмотного викладача, здатного оцінювати інформаційні потоки, а також трансформувати потенційні ризики та загрози інформаційного

суспільства у ресурс особистісного й професійного розвитку, творчої самореалізації, освітнього зростання здобувачів освіти.

Значимо, що у міжнародних документах медіа- та інформаційну грамотність описують як міждисциплінарну систему, що охоплює розуміння функцій медіа та інформаційних інституцій, доступ і пошук інформації, оцінювання достовірності та джерел, етичне створення й поширення контенту, безпеку та права людини в цифровому середовищі. Так, зокрема, ЮНЕСКО підкреслює інтегративність медіаграмотності у контексті конвергенції медіа (інтернет, телебачення, архіви, бібліотеки, платформи) та придатність цієї рамки для підготовки педагогів [10]. Європейські огляди відзначають еволюцію поняття медіаграмотності від загальної «обізнаності щодо медіа» до розширеного фокуса на підсиленні користувачів для протидії дезінформації, а також на викликах, пов'язаних з ІІІ та платформними алгоритмами [7; 8]. Водночас рекомендаційні матеріали Європейської Комісії для педагогів спрямовані на практичні кроки щодо розвитку цифрової грамотності та подолання дезінформації у навчанні й підвищенні кваліфікації. Український контекст підсилює ці підходи через компетентнісну логіку: медіаграмотність педагога визначається як поєднання критичного мислення, вміння перевіряти інформацію, розуміння маніпулятивних технологій, здатності формувати інформаційну стійкість учнів та власну професійну етику в цифровому просторі. Це відображено у державних і партнерських ініціативах, які окремо підкреслюють «інформаційну гігієну» і стійкість до маніпуляцій. Міжнародні організації трактують медіа- та інформаційну грамотність як комплекс знань, умінь і ставлень, що забезпечують критичне залучення до інформації, безпечну навігацію онлайн та відповідальну участь у цифровому суспільстві. Саме такий підхід послідовно просуває ЮНЕСКО, підкреслюючи роль MIL (Media and Information Literacy) як інструмента зміцнення довіри до інформаційної екосистеми й розвитку критичної взаємодії з інформацією [10].

Отже, медіаграмотність педагога доцільно розуміти як професійно-психологічну компетентність, що охоплює техніку фактчекінгу, а також глибинні когнітивні й

соціально-психологічні процеси: спосіб сприйняття інформації, оцінювання джерел, реагування на емоційні тригери й трансформацію власних інформаційних звичок.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців та практиків освіти систематично акцентується увага на необхідності розвитку медіаосвіти педагогів як невід'ємної складової частини їхньої професійної підготовки [5; 6]. Вважається, що педагог, який володіє високим рівнем медіаграмотності, здатний створювати освітні умови, спрямовані на формування у здобувачів освіти критичного ставлення до медіаконтенту та активної пізнавальної позиції. Зокрема, такий викладач спроможний стимулювати й розвивати у здобувачів уміння формулювати аргументовані проблемні запитання, пов'язані з функціонуванням медіа, застосовувати дослідницькі методи навчання, що передбачають самостійний пошук і аналіз медіаінформації, а також переносити набуті знання на нові предметні й міждисциплінарні контексти. Крім того, медіаграмотний педагог сприяє розвитку у здобувачів здатності працювати з різними первинними джерелами інформації, здійснювати їх критичний аналіз і формулювати узагальнені висновки.

Аналіз наукових досліджень [2] та власний досвід дають змогу дійти висновку, що одним з ключових психологічних механізмів є епістемічна пильність – схильність людини перевіряти правдивість тверджень, оцінювати наміри комунікатора та надійність джерела. У педагогів цей механізм проявляється у професійному відборі матеріалів, доборі прикладів, оцінюванні освітніх ресурсів, а також моделюванні для учнів стандартів «доказовості» та аргументації. Критичне мислення як когнітивний механізм передбачає аналіз структури повідомлення, відділення фактів від інтерпретацій, перевірку логічних зв'язків, розпізнавання маніпулятивних прийомів. У науково-методичних матеріалах з медіаосвіти наголошується на тому, що дискусійні формати, аналіз різних точок зору та рефлексія змісту медіаповідомлень стимулюють критичне мислення.

Для дорослого навчання визначальною є метакогніція – усвідомлення власних когнітивних процесів («як я мислю», «чому я довіряю цьому джерелу», «які мої упередження»). Високий рівень метакогнітивної регуляції

допомагає педагогу помічати «автоматичну довіру» до знайомих каналів; аналізувати причини емоційної реакції на контент; вибудовувати стратегії перевірки фактів і джерел; контролювати імпульсивне поширення інформації.

У медіаосвітніх підходах рефлексія розглядається як один з механізмів формування медіаграмотності поряд з критичним мисленням та етичним компонентом [2].

Дезінформація є ефективною не через «необізнаність», а завдяки дії базових закономірностей мислення, зокрема ефекту підтвердження (схильності шукати інформацію, що підтримує власні переконання), евристики доступності (довіри до того, що часто трапляється), ефекту авторитету та механізмів соціального наслідування. Педагоги, як й інші дорослі, також підпадають під вплив цих механізмів, особливо в умовах інформаційного перевантаження. У зв'язку з цим формування медіаграмотності має передбачати психоосвітній компонент, спрямований на усвідомлення когнітивних пасток, розвиток навичок «повільного мислення», роботу з помилковими висновками та формування «поміток сумніву», а не обмежуватися переліком формальних правил перевірки інформації.

Маніпуляції часто апелюють до страху, гніву, сорому, тривоги, відчуття загрози або «моральної паніки». Отже, важливим механізмом є емоційна саморегуляція, що дає змогу відкласти реакцію, перевірити інформацію перед поширенням, не піддаватися емоційним заголовкам і візуальним тригерам, підтримувати професійну етику в комунікації зі здобувачами.

Освіта дорослих працює ефективно тоді, коли навчання має практичний сенс для професійних задач, спирається на досвід учасників, дає відчутний результат і підсилює «Я-компетентність». Для педагогів медіаграмотність часто пов'язана з професійною ідентичністю: «я – джерело знань і приклад для здобувача». Коли педагог стикається з інформаційною невизначеністю (фейки, дипфейки, маніпуляції), може виникати внутрішній конфлікт між бажанням «бути впевненим» і реальністю, де потрібно визнавати сумніви та перевіряти дані. Саме тому програми розвитку медіаграмотності мають створювати

психологічно безпечні умови для помилок, сумнівів, тренувань і поступового формування нових звичок.

У своєму дослідженні В. Казимір зазначає, що сучасний медіаграмотний викладач у науково-педагогічному вимірі постає як фахівець з комплексно сформованою системою професійних показників, що забезпечують ефективну реалізацію медіаосвітньої діяльності в умовах інформаційно насиченого освітнього середовища [2]. Передусім йдеться про високий рівень методичної компетентності, який охоплює розвинені методичні вміння та навички у сфері медіаосвіти, зокрема здатність формулювати й аргументовано презентувати установку на усвідомлене медіасприйняття, цілеспрямовано розвивати критичне мислення здобувачів освіти, пояснювати причини, умови та специфіку виникнення медіаявищ. Важливою складовою частиною професійного образу є педагогічна самопрезентація, що виявляється у вмінні керувати власною поведінкою, емоціями, зовнішнім виглядом, використовувати елементи педагогічного артистизму та вибудовувати ефективний зворотний зв'язок з аудиторією. Не менш значущим є інформаційний компонент, який передбачає сформовану інформаційну компетентність і ґрунтовні теоретико-педагогічні знання з проблематики медіаосвіти. Практично-операційний рівень виявляється у систематичному й доцільному використанні медіаосвітніх технологій у навчальних заняттях різних типів, а також здійсненні активної дослідницької медіапедагогічної діяльності. Водночас визначальною умовою сталого професійного розвитку є мотиваційна складова частина, що включає усвідомлені, логічно обґрунтовані мотиви медіаосвітньої діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення. Завершальним інтегративним показником виступає креативність, яка забезпечує застосування творчого підходу до проектування й реалізації медіаосвітніх практик та сприяє інноваційному розвитку сучасної освіти.

Аналіз наукових досліджень дає підстави виокремити ключові сучасні виклики у формуванні та розвитку медіаграмотності педагогів [1; 3; 5; 6; 9].

Дезінформація, пропаганда та інформаційні операції. Найпомітніший виклик – масштаб і

швидкість поширення дезінформації. Сучасні підходи визначають медіаграмотність як інструмент протидії маніпуляціям та пропаганді, а також як фактор інформаційної стійкості суспільства. У представленій МОН програмі «Вивчай та розрізняй» прямо зазначено орієнтацію на критичне мислення та інформаційну гігієну для посилення стійкості до дезінформації, маніпуляцій і пропаганди [4].

Платформні алгоритми та «економіка уваги». Алгоритми соціальних мереж оптимізують показ контенту під утримання уваги, а не під достовірність. Для педагогів це означає постійний ризик потрапляння в інформаційні «бульбашки», де посилюється ефект підтвердження та знижується контактування з альтернативними джерелами. Відповідно, медіаграмотність має включати розуміння принципів рекомендаційних систем, маніпулятивного дизайну (dark patterns), комерційних мотивів платформ.

Штучний інтелект, синтетичні медіа та нові форми фальсифікацій. Виклики останніх років пов'язані з ростом синтетичного контенту: генерація зображень, відео, аудіо, текстів. Європейські огляди прямо підкреслюють, що сучасна медіаграмотність розширюється до реагування на виклики, які створює ШІ. Це означає, що педагог має вміти оцінювати ймовірність штучного походження контенту, знати методи перевірки (пошук першоджерела, аналіз контексту, перехресна верифікація), формувати у здобувачів освіти культуру відповідального використання інструментів ШІ.

Психологічне виснаження, тривожність і когнітивна перевтома. Інформаційне перевантаження знижує здатність до критичної оцінки. У дорослих це часто проявляється як «економія мислення»: довіра до заголовка, до знайомого джерела, до того, що «всі так кажуть». Отже, програми підвищення кваліфікації мають включати не лише когнітивні інструменти, але й модулі з інформаційної гігієни, керування увагою, дозування споживання новин, емоційної саморегуляції.

Проаналізуємо основні шляхи розвитку медіаграмотності в системі освіти дорослих.

Компетентнісні рамки і системне підвищення кваліфікації. Ефективний шлях – інтеграція медіаграмотності в системи професійного розвитку вчителя через рамкові

документи, курси, сертифікаційні програми, методичні комплекси. ЮНЕСКО пропонує навчальні ресурси для підготовки педагогів у сфері МІЛ, які можуть бути адаптовані до національних систем. На рівні ЄС оприлюднюються практичні настанови для педагогів щодо цифрової грамотності та протидії дезінформації через освіту й навчання. В Україні розвиток цієї сфери підтримується партнерськими програмами, орієнтованими на підвищення стійкості до маніпуляцій та формування критичного мислення в освітньому середовищі.

Психологічно обґрунтовані методики навчання дорослих, зокрема навчання на реальних кейсах (розбір конкретних прикладів фейків, маніпуляцій, контекстних викривлень, «напівправди», клікбейту). Кейси мають бути наближені до професійного життя (освітні чати, батьківські спільноти, місцеві новини, інформація про освіту), тренування метакогнітивних стратегій, розвитку емоційної грамотності в медіаспоживанні, формування професійної автономії та самоефективності.

**Висновки.** У процесі дослідження встановлено, що психологічні механізми формування медіаграмотності педагогів виходять далеко за

межі технічних навичок перевірки інформації. Вони охоплюють критичне мислення та епістемічну пильність, метакогніцію і рефлексію, роботу з когнітивними викривленнями, емоційну саморегуляцію та соціально-психологічні чинники професійної взаємодії. Сучасні виклики, а саме дезінформація, алгоритмізація контенту, синтетичні медіа й штучний інтелект, підсилюють потребу в системній освіті дорослих, яка поєднує компетентнісні рамки (міжнародні й національні), практикоорієнтовані кейси, спільноти практики та культуру доказовості. Перспективним шляхом розвитку вважаємо інтеграцію МІЛ у підвищення кваліфікації педагогів на основі міжнародних ресурсів (зокрема, підходів ЮНЕСКО), європейських рекомендацій щодо протидії дезінформації та українських програм, спрямованих на критичне мислення й інформаційну стійкість. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виокремленні та вивченні соціально-психологічних чинників (професійна ідентичність, ціннісні орієнтації, рівень довіри до медіа, групові норми педагогічних спільнот), що впливають на готовність педагогів до взаємодії з інформаційним середовищем.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко С., Царенко Л. Психологічні аспекти викладання медіаграмотності: ключові питання у створенні підручників. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації*: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. Синиці, 11–12 квітня 2024 року, м. Київ, Україна. 2025. С. 7–15. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743007/2/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%BE%2C%20%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743007/2/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%BE%2C%20%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf) (дата звернення: 15.12.2025).
2. Казимір В. Психолого-педагогічний дискурс сучасного викладача як засіб імплементації медіаграмотності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 12 (1). С. 95–113.
3. Концепції впровадження медіа-освіти в Україні: схвалено Постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. URL: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/media-edu.docx> (дата звернення: 17.12.2025).
4. МОН України. Програма «Вивчай та розривай: інфомедійна грамотність». URL: [https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programma-vivchay-ta-rozriznyay-infomediyna-gramotnist?utm\\_source](https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programma-vivchay-ta-rozriznyay-infomediyna-gramotnist?utm_source) (дата звернення: 17.12.2025).
5. Найдьонова Л., Слюсаревський М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity> (дата звернення: 18.12.2025).
6. Смирнова І., Таможська І., Паркулаб О. Медіаграмотність у практиці педагогічного працівника: виклики та перспективи освіти дорослих. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9 (55). С. 921–928. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-921-929](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-921-929).
7. Council of Europe / IRIS. Media literacy and the empowerment of users. 2024. URL: <https://rm.coe.int/iris-2024-2-media-literacy/1680b06196> (дата звернення: 18.12.2025).
8. European Commission. Guidelines for teachers to foster digital literacy and tackle disinformation. 2025.

9. Shvetsova I., Tamozhska I., Nyzhnyk T., Zhytnik T., Kuleshova V. Designing personalised learning paths in a media communication context. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*. 2025. № 17 (46). P. 55–77. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v17i46.12468>.

10. UNESCO. Media and Information Literacy (MIL). URL: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> (дата звернення: 19.12.2025).

#### REFERENCES:

1. Boiko, S., Tsarenko, L. (2025). Psykholohichni aspekty vykladannia mediahramotnosti: kliuchovi pytannia u stvorenni pidruchnykiv [Psychological aspects of teaching media literacy: key issues in textbook development]. Aktualni problemy psykholohii navchannia v suchasni sotsiokulturnii sytuatsii: zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei kruhloho stolu, prysviachenoho tvorchii spadshchyni I. Synytsi, 11–12 kvitnia 2024 roku, m. Kyiv, Ukraina. Retrieved from: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743007/2/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%BE%2C%20%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743007/2/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%BE%2C%20%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf) (data zvernennia 15.12.2025) [in Ukrainian]

2. Kazymir, V. (2019). Psykholoho-pedahohichniy dyskurs suchasnoho vykladacha yak zasib implementatsii mediahramotnosti [Psychological and pedagogical discourse of a modern teacher as a means of implementing media literacy]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Psykholohichni nauky*. 12 (1). S. 95–113 [in Ukrainian].

3. Kontseptsii vprovadzhennia media-osvity v Ukraini : skhvaleno postano-voiu Prezydii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy 20 travnia 2010 roku, protokol No 1-7/6-150 [Concepts for the implementation of media education in Ukraine: approved by the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on 20 May 2010, protocol No. 1-7/6-150]. Retrieved from: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/media-edu.docx> (data zvernennia 17.12.2025) [in Ukrainian].

4. MON Ukrainy. Prohrama “Vyvchai ta rozrizniai: infomediina hramotnist” [Ministry of Education and Science of Ukraine. Program “Learn and Distinguish: Infomedia Literacy”]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programa-vivchay-ta-rozriznyay-infomediyna-gramotnist> (data zvernennia 17.12.2025) [in Ukrainian].

5. Naidonova, L., Sliusarevskyi, M. (2016). Kontseptsiiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini: nova redaktsiia [Concept of media education implementation Retrieved from: URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennia-mediaosvity> (data zvernennia: 18.12.2025) [in Ukrainian].

6. Smyrnova, I., Tamozhska, I., & Parkulab, O. (2025). Mediahramotnist u praktytsi pedahohichnoho pratsivnyka: vyklyky ta perspektyvy osvity doroslykh [Media literacy in the practice of a teacher: challenges and prospects for adult education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 9 (55). S. 921–928. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-921-929](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-921-929) [in Ukrainian].

7. Council of Europe / IRIS. Media literacy and the empowerment of users. (2024). Retrieved from: <https://rm.coe.int/iris-2024-2-media-literacy/1680b06196> (data zvernennia: 18.12.2025) [in English].

8. European Commission. Guidelines for teachers to foster digital literacy and tackle disinformation (2025) [in English].

9. Shvetsova, I., Tamozhska, I., Nyzhnyk, T., Zhytnik, T., & Kuleshova, V. (2025). Designing personalised learning paths in a media communication context. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*. 17 (46). P. 55–77. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v17i46.12468> [in English].

10. UNESCO. Media and Information Literacy (MIL). Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> (data zvernennia: 19.12.2025) [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.942/.944:331.101.3:664-051

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.07>**Юлія ВОЛОШИНА**

здобувач наукового ступеня (PhD) у галузі психології,  
кафедри психології та особистісного розвитку,  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології,  
Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»  
zmyslaya@uem.edu.ua  
ORCID: 0009-0004-9949-8060

## ПРОГРАМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦІВНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

**Анотація.** *Мета* викладу полягає в теоретичному обґрунтуванні та представленні програми збереження й покращення психологічного благополуччя працівників харчової промисловості. Вона спрямована на підтримку особистісної стійкості, внутрішньої мотивації та професійної ефективності в умовах високого темпу праці та її інтенсивності, чіткої регламентованості виробничих процесів і підвищеної відповідальності. Теоретичною основою для створення програми стали авторські розробки, присвячені визначенню складових частин та побудові моделі психологічного благополуччя фахівців харчової галузі. **Методологія** дослідження ґрунтується на інтеграції сучасних підходів до розуміння психологічного благополуччя, професійної мотивації, самоефективності та психоосвітнього впливу. У статті використано програмно-структурний та змістовий аналіз, що дав змогу систематизувати логіку побудови модульної програми, визначити її цілі, завдання, принципи реалізації та очікувані психологічні результати. Детально описано поєднання онлайн-сесій, інтерактивних вправ, групової рефлексії та самостійної роботи учасників як умов формування стійких внутрішніх ресурсів і навичок саморегуляції. **Наукова новизна** статті полягає у створенні комплексної тренінгової програми, адаптованої до професійної специфіки харчової промисловості, яка інтегрує особистісний, соціальний та власне професійний компоненти психологічного благополуччя, а також орієнтована як на зниження негативних наслідків професійного стресу й емоційного виснаження, так і на активне формування внутрішніх опор працівників. У програмі системно представлено власне професійний компонент психологічного благополуччя, що охоплює усвідомлення професійних цілей, розвиток внутрішньої мотивації, відчуття професійної спроможності, відповідальності за особистий розвиток та здатності впливати на окремі аспекти професійного середовища. **Висновки** припускають, що впровадження психоосвітньо-тренінгових програм може розглядатися як ефективний інструмент підтримки психологічного благополуччя персоналу харчової промисловості, профілактики професійного виснаження, підвищення задоволеності працею, якості професійного життя та загального психологічного благополуччя в умовах сучасних виробничих викликів.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, професійне благополуччя, харчова промисловість, тренінгова програма, професійні ресурси, мотивація, самоефективність.

**Yulia VOLOSHYNA**

PhD candidate in Psychology,  
Department of Psychology and Personal Development  
Educational and Scientific Institute of Management and Psychology,  
State Institution of Higher Education  
“University of Educational Management”  
zmyslaya@uem.edu.ua  
ORCID: 0009-0004-9949-8060

## PROGRAM FOR PRESERVING AND IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF FOOD INDUSTRY WORKERS

**Abstract.** *The purpose* of this paper is to provide a theoretical justification and present a program aimed at preserving and enhancing the psychological well-being of employees in the food industry. The program is designed to support personal resilience, intrinsic motivation, and professional effectiveness under conditions of high work pace and intensity, strict



© Ю. Волошина, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

regulation of production processes, and increased responsibility. The theoretical basis for the development of the program consisted of the author's original studies devoted to identifying the components and constructing a model of psychological well-being of food industry professionals. The **methodology** of the study is based on the integration of contemporary approaches to psychological well-being, professional motivation, self-efficacy, and psychoeducational intervention. The article employs program-structural and content analysis, which made it possible to systematize the logic of the modular program design and to define its goals, objectives, implementation principles, and expected psychological outcomes. Particular attention is given to the combination of online sessions, interactive exercises, group reflection, and independent work as conditions for developing stable internal resources and self-regulation skills. **The scientific novelty** of the study lies in the development of a comprehensive training program adapted to the professional specificity of the food industry, which integrates personal, social, and professional components of psychological well-being and is aimed both at reducing the negative effects of occupational stress and emotional exhaustion and at actively fostering employees' internal resources. The program systematically presents the professional component of psychological well-being, encompassing awareness of professional goals, development of intrinsic motivation, a sense of professional competence, responsibility for personal development, and the ability to influence certain aspects of the professional environment. **The conclusions** suggest that the implementation of psychoeducational and training programs can be considered an effective tool for supporting the psychological well-being of food industry employees, preventing professional burnout, increasing job satisfaction, improving the quality of professional life, and enhancing overall psychological well-being in the context of contemporary production challenges.

**Key words:** psychological well-being, professional well-being, food industry, training program, professional resources, motivation, self-efficacy.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови функціонування підприємств харчової промисловості характеризуються підвищеним рівнем виробничого навантаження, жорсткими вимогами до якості та безпеки продукції, змінними графіками роботи, високою відповідальністю за результат праці та обмеженими можливостями для відновлення психоемоційних ресурсів працівників. У таких умовах психологічне благополуччя персоналу стає не лише індивідуальною характеристикою, але й важливим чинником ефективності професійної діяльності, стабільності колективів і сталого розвитку організацій.

Емпіричні та теоретичні дослідження свідчать про те, що зниження рівня психологічного благополуччя працівників пов'язане з підвищенням ризику професійного вигорання, емоційного виснаження, зниження залученості до роботи, погіршенням міжособистісних стосунків у колективі та зростанням плинності кадрів. Особливо вразливими в цьому контексті є працівники харчової промисловості, професійна діяльність яких часто поєднує фізичне навантаження, монотонність операцій, дефіцит автономії та постійний контроль за дотриманням стандартів.

Водночас у сучасній психології психологічне благополуччя розглядається як багатовимірний і динамічний феномен, що охоплює самоприйняття, особистісне зростання, автономію, здатність до саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів і відчуття смислової наповненості життя. З позицій гуманістичного підходу, теорії самодетермінації та теорії

збереження ресурсів особлива увага приділяється не лише профілактиці негативних станів, але й активному розвитку внутрішніх психологічних ресурсів особистості як основи стійкості та адаптації до професійних стресорів.

Попри зростання кількості досліджень психологічного благополуччя у професійному контексті, у практичній площині залишаються недостатньо розробленими цілісні програми психологічного супроводу працівників харчової промисловості, орієнтовані не на разові інтервенції, а на системне формування навичок самоприйняття, рефлексії, ресурсного відновлення та екологічного особистісного зростання. Більшість наявних підходів зосереджується або на організаційних чинниках, або на окремих аспектах стрес-менеджменту, не враховуючи комплексний характер психологічного благополуччя як процесу.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у розробленні та впровадженні програм збереження й покращення психологічного благополуччя працівників харчової промисловості, які поєднують науково обґрунтовані теоретичні підходи з практичними тренінговими формами роботи, спрямованими на підвищення усвідомленості, розвиток внутрішніх ресурсів і формування відповідального ставлення до власного психологічного стану. Саме таке завдання покликана реалізувати представлена програма тренінгу, орієнтована на підтримку психологічного благополуччя як основи професійної продуктивності та психологічної стійкості працівників харчової промисловості.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.**

Психологічне благополуччя розглядається сучасними дослідниками як багатовимірний феномен, що включає як емоційні, так і когнітивні аспекти функціонування особистості в соціальному середовищі. У цьому контексті дослідники підкреслюють роль соціо-емоційної компетентності як важливого предиктора адаптації та стійкості індивіда в умовах стресу та невизначеності, що прямо корелює зі здатністю працівника ефективно функціонувати в професійній сфері [23, с. 55–86].

Дослідження В.С. Коваленко і колег демонструють, що психологічне благополуччя тісно пов'язане із загальним психічним здоров'ям, соціальною адаптацією та суб'єктивним відчуттям щастя, що є важливим ресурсом для професійної діяльності [4, с. 28–36].

Наукові роботи також виділяють внутрішні детермінанти професійного благополуччя, серед яких: автентичність, залученість, самооцінка та особистісні ресурси. О.В. Войтенко наголошує на тому, що саме внутрішні професійні ресурси працівника визначають його здатність переживати та керувати стресовими ситуаціями, що безпосередньо впливає на психологічне благополуччя в професійному контексті [3, с. 45–52].

У наукових працях, присвячених проблематиці психологічного благополуччя працівників харчової промисловості, здійснено аналіз його ключових структурних складових частин з урахуванням професійної специфіки галузі, а також запропоновано модель психологічного благополуччя фахівців харчової промисловості, що інтегрує особистісний, соціальний та власне професійний виміри функціонування в умовах виробничих стресорів, інтенсивного темпу праці та підвищеної відповідальності [1, с. 61–65; 2, с. 158–163].

Ці аспекти є особливо важливими для працівників харчової промисловості, де повторюваність завдань, високий рівень відповідальності та інші виробничі стресори вимагають розвинених внутрішніх механізмів адаптації, саморегуляції і стресостійкості.

У царині досліджень організаційного клімату виявлено, що підтримка з боку роботодавця корелює з вищим рівнем психологічного благополуччя, зниженням стресу та кращою залученістю працівників. Зокрема, системні

інтервенції, спрямовані на покращення організаційного клімату й умов праці, можуть позитивно впливати на психологічне благополуччя та загальну задоволеність роботою [26].

Цей підхід узгоджується з міжнародними практиками ефективного керування благополуччям, де програми тренінгів і психосоціальної підтримки інтегруються в загальну політику добробуту працівників для створення стабільної та стійкої професійної культури [9].

Зарубіжні дослідження, зокрема у розрізі програм тренінгів, демонструють, що структуровані інтервенції, що включають елементи розвитку стійкості, практик усвідомленості та постановки цілей, сприяють покращенню психологічного благополуччя та пов'язаних показників, таких як емоційна регуляція і мотивація [24, с. 22–31].

Інше зарубіжне дослідження у цій сфері показує, що навіть конкретні групові інтервенції, наприклад моделі вдячності, можуть позитивно впливати на задоволеність роботою, психологічний капітал і загальний добробут працівників [15].

У науковій літературі також відзначається, що багато програм добробуту на робочому місці мають неоднозначні результати, якщо вони не інтегровані в загальну корпоративну стратегію чи не адаптовані до конкретної професійної культури. Такі висновки підкреслюють важливість системного підходу до побудови програм, що спрямовані на набуття та покращення психологічного благополуччя працівників [9].

Таким чином, аналіз останніх досліджень підтверджує, що психологічне благополуччя являє собою динамічний та багатовимірний феномен, що вимагає комплексних підходів у сучасних організаціях. Саме такі підходи мають бути закладені в програми для підвищення ефективності психологічної підтримки працівників харчової промисловості.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та описі структури й змісту психоосвітньо-тренінгової програми розвитку психологічного благополуччя працівників харчової промисловості, спрямованої на вивчення та посилення особистісних, соціальних та власне професійних компонентів психологічного благополуччя, а також аналізу їх впливу на професійну продуктивність.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність працівників харчової промисловості характеризується високим рівнем регламентованості, підвищеною відповідальністю за дотримання стандартів якості та безпеки продукції, а також постійним динамічним навантаженням. У таких умовах особливої актуальності набуває питання збереження та покращення психологічного благополуччя працівників як чинника професійної стійкості, ефективної взаємодії та запобігання професійному вигоранню.

Методологічною основою розробленої програми є модель психологічного благополуччя К. Ріфф, відповідно до якої благополуччя розглядається як багатовимірне психологічне утворення, що включає автономію, позитивні взаємини з оточенням, наявність цілей у житті, керування навколишнім середовищем, самоприйняття та особистісне зростання [22, с. 1069–1081; 21, с. 719–727]. З огляду на специфіку професійної діяльності працівників харчової промисловості ці складові частини були операціоналізовані у вигляді трьох взаємопов'язаних модулів програми: особистісного, соціального та власне професійного.

Загальна тривалість програми становить 60 годин і передбачає поєднання онлайн-занять із самостійною роботою учасників. Такий формат забезпечує не лише психоосвітній вплив, але й умови для рефлексії та поступової інтеграції набутих психологічних ресурсів та навичок у професійну діяльність.

Кожна зустріч у межах програми розпочинається зі структурованого етапу вступу та налаштування групи, що включає привітання учасників, організаційні пояснення, зворотний зв'язок і створення психологічно безпечного простору. Особлива увага приділяється формуванню мотивації до участі в програмі та первинній актуалізації суб'єктивного психологічного стану учасників. Такий формат відповідає принципам клієнт-центрованого підходу, зокрема безумовного прийняття, емпатії та автентичності взаємодії [19].

На початковому етапі також здійснюється самооцінка суб'єктивного стану учасників за показниками рівня енергії, задоволеності собою та внутрішнього спокою. Зазначена процедура ґрунтується на концепції суб'єктивного благополуччя та ідеї самоспостереження як

важливої умови усвідомлення внутрішніх змін і подальшого психологічного розвитку [12].

Психологічне благополуччя працівників харчової промисловості розглядається як ключовий ресурс підвищення продуктивності та збереження здоров'я персоналу. Перший модуль програми, присвячений особистісному компоненту благополуччя, має на меті формування здатності усвідомлювати, підтримувати та розвивати власний психологічний стан через процеси самоприйняття, особистісного зростання та рефлексії [22, с. 1069–1081; 21, с. 719–727].

*Перший модуль програми описує «Особистісне психологічне благополуччя» (10 онлайн-годин та 10 годин самостійної роботи).* Теоретично модуль базується на авторській моделі психологічного благополуччя, де одними зі складових частин є самоприйняття, здатність до саморозвитку та безумовне сприйняття себе як професіонала. Концептуальна основа включає модель психологічного благополуччя К. Ріфф [22, с. 1069–1081], гуманістичний підхід К. Роджерса [19], теорію самодетермінації [10] та підхід до розвитку самоспівчуття [18, с. 85–101]. Така комбінація теоретичних підходів забезпечує комплексну підтримку учасників у розвитку внутрішніх ресурсів та психологічної стійкості.

Онлайн-сесії першого модуля спрямовані на актуалізацію власного стану, розвиток самоприйняття та усвідомлення ресурсів учасників. Перші дві години тренінгу присвячено створенню безпечного простору та первинній оцінці суб'єктивного стану за показниками енергії, задоволеності собою та внутрішнього спокою [12].

*Онлайн-сесія 1. Тема: «Вхід у тренінг і фокус на себе» (2 години).* Під час інтерактивних вправ «Що для вас психологічне благополуччя?» та «Термометр професійного самоприйняття» учасники здійснюють самоспостереження та рефлексію щодо власного стану. Вправа «Термометр професійного самоприйняття» дає змогу оцінити рівень прийняття себе як фахівця, дозвіл бути «неідеальним» та стабільність професійної цінності, формуючи доброзичливе ставлення до себе незалежно від результатів [22, с. 1069–1081; 18, с. 85–101]. Доповненням до практичної частини є коротка психоедукація у форматі

інтерактивної лекції-презентації, спрямована на ознайомлення учасників з ключовими науковими підходами до розуміння психологічного благополуччя та професійного самоприйняття, що забезпечує концептуальне осмислення отриманого досвіду та підвищує усвідомленість подальшої рефлексії.

*Онлайн-сесія 2. Тема: «Самоприйняття: без ідеалу» (2 години).* Наступна сесія зосереджена на розвитку безумовного самоприйняття та зниженні рівня самокритики через вправи «Внутрішній критик і внутрішній союзник» та «Лист підтримки собі». Ці практики дають змогу учасникам усвідомити внутрішні діалоги, трансформувати критику в підтримку та розвивати навички самоспівчуття [18, с. 85–101; 7, с. 879–895]. Практичну роботу доповнює коротка інтерактивна лекція-презентація, спрямована на ознайомлення учасників з психологічними механізмами самокритики та науковими підходами до формування самоприйняття, що підсилює усвідомленість виконуваних вправ і сприяє глибшій інтеграції отриманого досвіду.

*Онлайн-сесія 3. Тема: «Мої особисті ресурси» (2 години)* спрямована на виявлення та актуалізацію внутрішніх психологічних ресурсів, що сприяють адаптації до професійного навантаження та підтримці психологічного благополуччя. Використовуються вправи «Ресурсний рюкзак», «Ресурси з минулого» та «Мій ресурс тут і тепер», що базуються на теорії збереження ресурсів [16, с. 337–370] та концепції посттравматичного зростання [25, с. 1–18].

*Онлайн-сесія 4: «Особистісне зростання без виснаження» (2 години)* допомагає сформулювати екологічне ставлення до розвитку, що враховує власний темп та ресурси, а також запобігає професійному вигоранню. Вправа «Мій темп» та «Три факти про себе» сприяють усвідомленню сильних сторін і розвитку без надмірного тиску [11, с. 227–268; 22, с. 1069–1081].

*Інтеграційна онлайн-сесія 5 «Лист собі в майбутнє» (2 години)* дає змогу учасникам систематизувати набуті ресурси, досягнення та досвід, формуючи цілісне бачення власного психологічного благополуччя як динамічного процесу [13, с. 821–836].

*Самостійний блок (10 годин)* включає рефлексивний щоденник, самодіагностику

психологічного благополуччя, практики відновлення ресурсу та складання особистого плану підтримки благополуччя. Ці завдання сприяють розвитку усвідомленості, саморегуляції та відповідального ставлення до власного психологічного стану, що підвищує здатність до адаптації та особистісного розвитку [13, с. 821–836; 20; 22, с. 1069–1081].

Перший модуль програми має продемонструвати, що розвитку особистісного психологічного благополуччя можна досягти через інтеграцію теоретичних знань, онлайн-практик та самостійної роботи. Усвідомлення власних ресурсів, розвиток самоприйняття та рефлексії сприяють формуванню психологічної стійкості, що сприятиме підвищенню продуктивності працівників харчової промисловості.

*Другий модуль програми має назву «Соціальний компонент психологічного благополуччя працівників харчової промисловості».* Він спрямований на розвиток соціального компонента психологічного благополуччя, який у сучасних дослідженнях розглядається як один з ключових чинників професійної стійкості, задоволеності роботою та ефективності взаємодії у колективі [22, с. 1069–1081; 21, с. 719–727]. Соціальний компонент благополуччя охоплює здатність особистості підтримувати позитивні взаємини з оточенням, зберігати автономію у взаємодії, а також реалізовувати асертивну поведінку в умовах професійних вимог та міжособистісних обмежень.

Загальна тривалість модуля становить 20 годин, з яких 5 годин відведено на онлайн-роботу та 15 – на самостійну роботу. Така структура обумовлена необхідністю не лише сформулювати розуміння соціальних аспектів благополуччя, але й забезпечити їх поступову інтеграцію у реальні професійні взаємодії.

Концептуально модуль спирається на модель психологічного благополуччя К. Ріфф, у межах якої автономія та позитивні взаємини з оточенням визначаються як одні з базових компонентів психологічно благополучного функціонування особистості [22, с. 1069–1081]. Автономія розглядається не як протиставлення соціальному контексту, а як здатність діяти відповідно до власних цінностей та внутрішніх орієнтирів, зберігаючи контакти з іншими людьми. Позитивні стосунки, у свою чергу, включають взаємну повагу,

емоційну підтримку та здатність до конструктивної взаємодії, навіть за наявності напруження або конфліктів [21, с. 719–727].

Спеціальними показниками соціального компонента благополуччя в межах програми визначено асертивність та ефективну взаємодію. Асертивність трактується як навичка відкритого, чесного й поважного вираження власних потреб і меж без агресії чи самознецінення [5]. Ефективна взаємодія розглядається як здатність підтримувати робочі стосунки, зберігаючи психологічне благополуччя навіть у складних професійних ситуаціях [14].

Онлайн-частина модуля складається з двох сесій тривалістю по 2,5 години, кожна з яких поєднує психоосвітній компонент, рефлексивні вправи та інтеграційні практики.

*Перша онлайн-сесія висвітлює тему: «Автономія у професійній взаємодії» (2,5 години)* та спрямована на усвідомлення автономії як внутрішнього психологічного ресурсу, що підтримує благополуччя в умовах ієрархічної та регламентованої професійної діяльності. Робота розпочинається зі створення безпечного, неоцінювального простору та актуалізації емоційного стану учасників, що відповідає гуманістичним принципам психологічної підтримки [19].

Освітній блок сесії присвячено розкриттю автономії як складової частини психологічного благополуччя за К. Ріфф. Наголошується на тому, що автономія не ототожнюється із вседозволеністю, егоїзмом чи ізоляцією, а передбачає внутрішній дозвіл мати власну позицію, сумніватися, приймати обмеження без самознецінення та залишатися автором власних рішень навіть у межах жорстко структурованих правил [22, с. 1069–1081]. Зазначений зміст подається у форматі короткої інтерактивної лекції-презентації «Автономія як складова психологічного благополуччя», що поєднує теоретичне пояснення з активним залученням учасників та створює концептуальне підґрунтя для подальшої практичної роботи.

У практичній частині сесії використовуються вправи, спрямовані на дослідження реального досвіду автономії у професійних ситуаціях. Зокрема, у вправі «Зона мого вибору» учасники аналізують типові робочі ситуації, визначаючи, де вони діють з внутрішнього вибору, а де під тиском зовнішніх

очікувань. Така рефлексія дає змогу зменшити внутрішній конфлікт між «треба» і «хочу», що, за даними досліджень, є важливим чинником профілактики емоційного виснаження [11, с. 227–268].

Окрема увага приділяється розмежуванню автономії та ізоляції. У вправі «Автономія без ізоляції» учасники осмислюють, як виглядає здорова автономія у взаємодії з колегами та керівництвом, зберігаючи контакт без втрати себе. Вправа «Мої професійні межі» дає змогу актуалізувати усвідомлення особистих меж як основи автономії та психологічної безпеки у взаємодії [8].

Завершальною практикою сесії є вправа «Автономне рішення», спрямована на інтеграцію автономії у реальні робочі контексти через аналіз конкретних ситуацій, у яких учасники матимуть можливість відмовитися від власних усталених орієнтирів. Підсумкова рефлексія сприяє формуванню прийняття як власних можливостей, так і об'єктивних обмежень професійного середовища.

*Друга онлайн-сесія називається «Позитивні взаємини та асертивність» (2,5 години)*. Присвячена вона розвитку позитивних професійних взаємин і формуванню асертивної поведінки як ресурсу соціального благополуччя. На початковому етапі актуалізується досвід учасників щодо того, які аспекти взаємодії з людьми підтримують їхній психологічний стан, а які виснажують, що узгоджується з положеннями моделі психологічного благополуччя К. Ріфф [21, с. 719–727].

У психоосвітньому блоці підкреслюється, що позитивні взаємини не означають відсутності конфліктів, а ґрунтуються на взаємній повазі, відкритості та здатності до конструктивного діалогу. Асертивність розглядається як ключова навичка, що дає змогу підтримувати такі взаємини без порушення власних меж [5]. У продовження практичної частини пропонується коротка інтерактивна лекція-презентація, у межах якої акцентується та окреслюється роль позитивних взаємин як ключових ознак психологічного благополуччя у моделі К. Ріфф. Асертивність постає як навичка, що сприяє збереженню та розвитку позитивних взаємин, а не їх руйнуванню.

Практичні вправи сесії спрямовані на усвідомлення якості професійних стосунків

(«Шкала професійних відносин») та власного стилю взаємодії у складних ситуаціях («Мій стиль взаємодії»). Аналіз типових робочих сценаріїв дає змогу учасникам ідентифікувати поведінкові патерни, які підтримують або, навпаки, знижують їхнє психологічне благополуччя.

Центральне місце у сесії посідають вправи з розвитку асертивної комунікації, зокрема формування асертивних повідомлень та практики асертивного «так» і «ні». У цих вправах використано елементи класичної моделі асертивності [5]. та ненасильницької комунікації М. Розенберга [20]. Наголос робиться не на «ідеальній формі», а на внутрішній автентичності та збереженні контакту з іншими без самопожертви.

*Самостійна частина модуля (15 годин)* спрямована на закріплення навичок автономії, асертивності та ефективної взаємодії у реальному професійному середовищі. Вона включає ведення «Щоденника взаємодії», у якому учасники фіксують ключові соціальні контакти, власні емоційні реакції та рівень збереження автономії. Практика «Маленькі кроки асертивності» сприяє поступовому впровадженню асертивної поведінки у щоденну роботу, з опорою на самоспівчуття як підтримувальний ресурс [18, с. 85–101].

У межах блоку «Ефективна взаємодія» використовується вправа «Карта професійних відносин», яка дає змогу візуалізувати соціальне оточення та визначити зони, де можливі зміни стилю взаємодії без необхідності змінювати інших людей.

Реалізація другого модуля, на нашу думку, сприятиме зростанню автономії у професійній взаємодії, покращенню якості соціальних і робочих взаємин, формуванню асертивної поведінки та підвищенню ефективності взаємодії без втрати психологічного благополуччя.

*Третій модуль програми має назву «Власне професійний компонент психологічного благополуччя працівників харчової промисловості».* Цей блок спрямований на розвиток саме професійного компонента психологічного благополуччя, який у сучасних наукових підходах пов'язується із здатністю особистості вмійти вбачати сенс у власній діяльності, відчувати можливість контролювати власний професіоналізм, робоче середовище та

усвідомлювати власну компетентність і спроможність ефективно діяти у складних умовах [22, с. 1069–1081; 21, с. 719–727].

Загальна тривалість модуля становить 20 годин, з яких 5 годин відведено на онлайн-роботу та 15 – на самостійну. Така структура забезпечує поєднання психоосвітнього компонента з глибокою індивідуальною рефлексією та практичною інтеграцією професійного досвіду.

Теоретичною основою модуля є модель психологічного благополуччя К. Ріфф, відповідно до якої наявність цілей у житті та керування навколишнім середовищем розглядаються як одні з ключових складових частин психологічного благополуччя дорослої людини [22, с. 1069–1081]. У професійному контексті керування середовищем інтерпретується як здатність опановувати й використовувати професійні компетентності для адаптації до вимог роботи та впливу на умови діяльності [21, с. 719–727].

Спеціальними показниками професійного благополуччя в межах модуля визначено вмотивованість та самоефективність. Вмотивованість розглядається крізь призму теорії самодетермінації, відповідно до якої внутрішня мотивація підтримує стійкість, залученість і суб'єктивне благополуччя працівників, на відміну від домінування зовнішнього контролю [10]. Самоефективність, за А. Бандурою, трактується як переконання у власній здатності організувати та здійснювати дії, необхідні для досягнення бажаних результатів, а також є важливим чинником професійної активності та психологічної стійкості [6].

*Тема першої онлайн-сесії «Професійні цілі та внутрішня мотивація» (2,5 години)* модуля присвячена актуалізації професійних цілей та усвідомленню джерел внутрішньої мотивації як основи професійного благополуччя. Сесія розпочинається з короткої емоційної актуалізації, під час якої учасники вербалізують власний поточний стан, що сприяє підвищенню усвідомленості та залученості до групової роботи.

У вступній частині акцент робиться на відмові від традиційного дискурсу «кар'єрних досягнень» на користь дослідження суб'єктивного сенсу професійної діяльності. Такий підхід дає змогу змістити фокус із

зовнішніх показників успішності на внутрішні критерії благополуччя, що відповідає гуманістичним і евдемоністичним підходам у психології [22, с. 1069–1081].

Психоосвітній блок реалізується у форматі короткої інтерактивної лекції-презентації, у межах якої розглядаються професійні цілі як джерело відчуття напрямку та сенсу, відмінності між зовнішньою та внутрішньою мотивацією, а також вмотивованість як динамічний процес, а не стабільний стан [10]. Теоретичні положення подаються у тісному зв'язку з професійним досвідом учасників.

У практичній частині сесії використовується вправа «Мій професійний вектор», спрямована на усвідомлення реальних професійних прагнень, розмежування власних і нав'язаних цілей, а також аналіз того, які цілі підтримують психологічне благополуччя, а які, навпаки, виснажують. Рефлексія в межах цієї вправи сприяє зниженню внутрішнього конфлікту між особистими цінностями та зовнішніми вимогами [17].

Наступна вправа «Що рухає мною?» дає змогу учасникам дослідити власні джерела мотивації через диференціацію діяльності за полюсами «роблю, бо треба», «роблю, бо важливо» та «роблю, бо має сенс». Такий аналіз сприяє усвідомленню того, які аспекти професійної діяльності наповнюють енергією, а які призводять до виснаження, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації [11, с. 227–268].

Вправа «Ціль як опора» спрямована на переведення професійних цілей з абстрактного рівня у внутрішній психологічний ресурс. Практика завершення фраз дає змогу учасникам усвідомити стабілізуючу функцію цілей у складних професійних ситуаціях та їхній вплив на емоційний стан.

Інтеграційний етап сесії спрямований на конкретизацію актуальної професійної цілі та визначення реалістичних кроків для її підтримки в найближчій перспективі, що сприяє відчуттю контролю та професійної агентності.

*Друга онлайн-сесія модуля має назву «Самоефективність та керування навколишнім середовищем» (2,5 години).* Ця частина зосереджена на розвитку самоефективності та здатності керувати навколишнім середовищем через опанування і використання

компетентностей. Після короткої емоційної актуалізації учасників відбувається психоосвітній блок у форматі інтерактивної лекції-презентації, присвяченої поняттю самоефективності, відмінності між формальною кваліфікацією та суб'єктивним відчуттям спроможності, а також керуванню середовищем як психологічній здатності впливати на професійну реальність [6; 21, с. 719–727].

У вправі «Я можу» учасники актуалізують досвід успішного подолання професійних труднощів, ідентифікують компетентності, які цьому сприяли, та аналізують елементи ситуації, що перебували під їхнім контролем. Така робота сприяє підвищенню впевненості у власних можливостях і формуванню реалістичного уявлення про власну професійну спроможність.

Вправа «Моє професійне середовище» спрямована на усвідомлення меж впливу на робочі умови, розмежування контрольованих і неконтрольованих аспектів діяльності, а також визначення напрямів розвитку компетентностей як способу розширення зони впливу. Це відповідає концепції керування навколишнім середовищем як складової частини психологічного благополуччя [21, с. 719–727]. У межах вправи «Зона зростання» учасники трансформують відчуття дефіциту або професійних труднощів у конкретні напрями розвитку, визначаючи необхідні навички, ресурси та можливі джерела підтримки. Такий підхід сприяє зменшенню відчуття професійної безпорадності та підвищенню суб'єктивного контролю над ситуацією.

Завершальна інтеграційна рефлексія дає змогу узагальнити взаємозв'язок між професійними цілями, мотивацією та компетентностями як основами керування професійною реальністю.

*Самостійна частина модуля (15 годин)* спрямована на поглиблену рефлексію професійного досвіду та інтеграцію отриманих знань у повсякденну діяльність. Ведення рефлексивного щоденника «Цілі і енергія» дає змогу учасникам дослідити зв'язок між професійними цілями, щоденними подіями та рівнем енергії, що відповідає положенням про самомотивацію та якість суб'єктивного досвіду [11].

Вправа «Моя професійна самоефективність» сприяє усвідомленню власних

компетентностей, бар'єрів і ресурсів, що впливають на відчуття професійної спроможності [6]. Практичне завдання «Керування середовищем» спрямоване на реалізацію конкретних змін у професійному контексті через використання компетентностей, що посилює відчуття контролю та агентності.

Інтегративне есе «Моє професійне благополуччя як поєднання цілей, мотивації та самоефективності» дає змогу узагальнити особистий досвід, теоретичні положення та практичні результати модуля, формуючи цілісне бачення власного професійного благополуччя.

**Висновки.** У статті представлено теоретично обґрунтовану та структуровану психоосвітньо-тренінгову програму розвитку психологічного благополуччя працівників, що поєднує інтерактивні модулі та рефлексивно-практичні вправи. Програма ґрунтується на сучасних концепціях психологічного благополуччя, зокрема моделі К. Ріфф, клієнт-центрованому підході та ідеях самоспівчуття, і спрямована на формування самоприйняття, зниження деструктивної самокритики, розвитку автономії, асертивності та позитивних міжособистісних взаємин як ключових ресурсів професійного

функціонування. Також вона спирається на результати попередніх авторських досліджень, у межах яких було визначено структурні складові частини та обґрунтовано модель психологічного благополуччя працівників харчової промисловості, що забезпечило її концептуальну цілісність і професійну актуальність.

Запропонований формат створює безпечний психологічний простір для самоспостереження, усвідомлення власного стану та переосмислення професійної ролі без тиску нормативних очікувань щодо продуктивності чи «ідеальності». Поєднання психоедукації з досвідними вправами підвищує усвідомленість учасників, сприяє інтеграції особистісного досвіду та закладає підґрунтя для стійких змін у ставленні до себе й професійної діяльності.

Практична значущість програми полягає у можливості її використання як інструмента психологічної підтримки та профілактики емоційного виснаження в організаційному середовищі. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності програми та вивчення її впливу на показники психологічного благополуччя й професійної адаптації в різних професійних групах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина Ю.І. Особливості та складові психологічного благополуччя фахівців харчової промисловості. *ГАБИТУС: науковий журнал із соціології та психології*. 2025. № 72 С. 61–65. URL: DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.10>
2. Волошина Ю.І. Модель психологічного благополуччя працівників харчової промисловості. *ГАБИТУС: науковий журнал з соціології та психології*. 2025. № 74 С. 158–163. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.29>
3. Войтенко О.В. Фактори внутрішньої детермінації професійного благополуччя особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1 С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.4>.
4. Коваленко В.С. Психологічне благополуччя особистості як чинник соціальної адаптації. *Психологія та соціальна робота*. 2019. Т. 24, № 2 (50). С. 28–36. DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.2\(50\).185832](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.2(50).185832).
5. Alberti R.E., Emmons M.L. *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. 9th ed. San Luis Obispo: Impact Publishers, 2017. 360 p.
6. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.
7. Chamberlain K., Haaga D.A.F. Perfectionism, stress, and health: A cognitive-behavioral analysis. *Behavioral Research and Therapy*. 2001. Vol. 39, № 8. P. 879–895. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00086-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00086-7).
8. Cloud H., Townsend J. *Boundaries: When to Say Yes, How to Say No to Take Control of Your Life*. Grand Rapids: Zondervan, 2017. 320 p.
9. Coppens, E., Hogg, B., Greiner, B.A. et al. Promoting employee wellbeing and preventing non-clinical mental health problems in the workplace: a preparatory consultation survey. *J Occup Med Toxicol* 18, 17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12995-023-00378-2>.
10. Deci E.L., Ryan R.M. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press, 2017. 773 p.
11. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 227–268. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01).

12. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 34–43. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.
13. Grant A.M., Franklin J., Langford P. The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 2002. Vol. 30, № 8. P. 821–836. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>.
14. Hargie O. *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. 6th ed. London: Routledge, 2016. 448 p.
15. Harty B., Gustafsson J.A., Thorén M., Möller A., Björkdahl A. Development of a gratitude intervention model and investigation of the effects of such a program on employee well-being, engagement, job satisfaction and psychological capital. 2025, Vol. 80, № 1. P. 233–246. DOI: 10.3233/WOR-220604.
16. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. Vol. 50, № 3. P. 337–370. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>.
17. Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting & task performance*. New York: Prentice Hall, 1990. 362 p.
18. Neff K.D. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2003. Vol. 2, № 2. P. 85–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298860309032>.
19. Rogers C.R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
20. Rosenberg M.B. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. 3d ed. Encinitas: PuddleDancer Press, 2015. 288 p.
21. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, No. 4. P. 719–727.
22. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, № 6. P. 1069–1081. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
23. Sheldon K.M., Lyubomirsky S. Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*. 2006. Vol. 7. P. 55–86. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-005-0868-8>.
24. Suzuki, S., Suzuki, R., & Flores, J. Resilience and Personal Development in the Workplace: The Effect of Intervention Programs on Employee Wellbeing. *Research Psychologie, Orientation Et Conseil*. 2025. № 2 (1). P. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.70177/rpoc.v2i1.1854>.
25. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 1–18. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01).
26. Yiming, L., Yan, L. & Jinsheng, Z. Effects of organizational climate on employee job satisfaction and psychological well-being: the role of technological influence in Chinese higher education. *BMC Psychol* 12, 536 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01992-3>.

#### REFERENCES:

1. Voloshyna, Y.I. (2025). Osoblyvosti ta skladovi psykhologichnoho blahopoluchchia fakhivtsiv kharchovoi promyslovosti [Features and components of psychological well-being of food industry specialists]. *Habitus: Scientific Journal of Sociology and Psychology*, (72), 61–65. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.10> [in Ukrainian].
2. Voloshyna, Y.I. (2025). Model psykhologichnoho blahopoluchchia pratsivnykiv kharchovoi promyslovosti [Model of psychological well-being of food industry workers]. *Habitus: Scientific Journal of Sociology and Psychology*, (74), 158–163. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.29> [in Ukrainian].
3. Voitenko, O.V. (2024). Faktory vnutrishnoi determinatsii profesiinoho blahopoluchchia osobystosti [Factors of internal determination of professional well-being of an individual]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykhologhiia*. (1), 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.4> [in Ukrainian].
4. Kovalenko, V.S. (2019). Psykhologichne blahopoluchchia osobystosti yak chynnyk sotsialnoi adaptatsii [Psychological well-being of the individual as a factor of social adaptation]. *Psykhologhiia ta sotsialna robota*. 24 (2), 28–36. DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.2\(50\).185832](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.2(50).185832) [in Ukrainian].
5. Alberti, R.E., & Emmons, M.L. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. (9th ed.). Impact Publishers [in English].
6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman [in English].
7. Chamberlain, K., & Haaga, D.A.F. (2001). Perfectionism, stress, and health: A cognitive-behavioral analysis. *Behavioral Research and Therapy*. 39 (8), 879–895. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00086-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00086-7) [in English].

8. Cloud, H., & Townsend, J. (2017). *Boundaries: When to Say Yes, How to Say No to Take Control of Your Life*. Zondervan [in English].
9. Coppens, E., Hogg, B., & Greiner, B.A. et al. (2023). Promoting employee wellbeing and preventing non-clinical mental health problems in the workplace: a preparatory consultation survey. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 18, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s12995-023-00378-2> [in English].
10. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press [in English].
11. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11 (4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01) [in English].
12. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 55 (1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34> [in English].
13. Grant, A.M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 30 (8), 821–836. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821> [in English].
14. Hargie, O. (2016). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (6th ed.) Routledge [in English].
15. Harty, B., Gustafsson, J.A., Thorén, M., Möller, A., & Björkdahl, A. (2025). Development of a gratitude intervention model and investigation of the effects of such a program on employee well-being, engagement, job satisfaction and psychological capital. *Work*, 80 (1), 233–246. doi: 10.3233/WOR-220604 [in English].
16. Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 50 (3), 337–370. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062> [in English].
17. Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall [in English].
18. Neff, K. D. (2023). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2 (2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032> [in English].
19. Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin [in English].
20. Rosenberg, M.B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (3d ed.). PuddleDancer Press [in English].
21. Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69 (4), 719–727 [in English].
22. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57 (6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> [in English].
23. Sheldon, K.M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55–86. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-0868-8> [in English].
24. Suzuki, S., Suzuki, R., & Flores, J. (2025). Resilience and Personal Development in the Workplace: The Effect of Intervention Programs on Employee Wellbeing. *Research Psychologie, Orientation Et Conseil*, 2 (1), 22–31. <https://doi.org/10.70177/rpoc.v2i1.1854> [in English].
25. Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 15 (1), 1–18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01) [in English].
26. Yiming, L., Yan, L., & Jinsheng, Z. (2024). Effects of organizational climate on employee job satisfaction and psychological well-being: the role of technological influence in Chinese higher education. *BMC Psychology*, 12, Article 536. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01992-3> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 08.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378:316.4/.6-051]:005.42

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.08>

**Світлана КАЛАУР**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
svitlanakalaur@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0001-8099-9392

**Ольга СОРОКА**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
Sorokaolga175@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0003-1483-8974

**Галина ЛЕЩУК**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
h.v.leshchuk@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-0017-9464

## СИНЕРГІЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО І АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Анотація.** У дослідженні зосереджено головну увагу на доцільності формування в майбутніх фахівців соціономічного профілю командної взаємодії та налагодження соціального партнерства. Командну взаємодію розглядаємо як спільну виважену діяльність, що передбачає єдину мету, координовану взаємодію усіх учасників. **Мета статті** – теоретично обґрунтувати вагомість та розкрити потенціал, який можна отримати від синергії праксеологічного й акмеологічного підходів як ефективних чинників у професійній підготовці майбутніх фахівців, що працюватимуть у соціономічній сфері, з метою розвитку в них командної взаємодії та налагодження соціального партнерства під час розв’язування конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності. **Методи:** для досягнення мети використано аналіз і синтез науково-педагогічної, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури, а також проаналізовано публікації з менеджменту, здійснено методологічний індуктивно-дедуктивний аналіз потенціалу акмеологічного та праксеологічного підходів і визначено спектр інтерактивних технологій, які позитивно впливають на формування командної взаємодії та налагодження соціального партнерства. **Результати.** З’ясовано, що у фаховій підготовці майбутніх психологів, соціальних працівників та менеджерів акмеологічний підхід у контексті командної взаємодії спрямований на формування ціннісного ставлення до спільної діяльності, готовності до налагодження партнерства, допомагає розвивати такі особистісні риси та якості, як толерантність, емпатія та взаємоповага. Практиологічний підхід дає можливість здобувачам освіти усвідомити структуру командної діяльності, чітко зрозуміти особливості розподілу ролей і функцій, самостійно дослідити механізми прийняття колективних рішень та відповідальності за їх реалізацію. **Висновки.** Синергія акмеологічного та праксеологічного підходів у підготовці майбутніх фахівців соціальних професій до налагодження командної взаємодії створює методологічне підґрунтя для формування професійно зрілої, компетентної та соціально відповідальної особистості. У методичному контексті для формування командної



взаємодії та налагодження соціального партнерства великий позитив мають інтерактивні технології навчання: соціально-психологічний тренінг, метод «мозкової атаки», ділові ігри та групове консультування.

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціальне партнерство, командна взаємодія, інтерактивні технології, здобувачі освіти соціономічного профілю, майбутні менеджери, майбутні соціальні працівники та психологи, методологія, акмеологічний підхід, прaxeологічний підхід.

**Svitlana KALAU**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
svitlanakalaur@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0001-8099-9392

**Olga SOROKA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Sorokaolga175@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0003-1483-8974

**Halyna LESHCHUK**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
h.v.leshchuk@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-0017-9464

**SYNERGY OF PRAXEOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACHES DURING  
THE FORMATION OF TEAM INTERACTION AND SOCIAL PARTNERSHIP  
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN A SOCIONOMIC PROFILE**

**Abstract.** The study focuses on the feasibility of forming team interaction and establishing social partnership in future specialists in a socio-economic profile. We consider team interaction as a joint balanced activity that involves a single goal, coordinated interaction of all participants. The **purpose of the article** is to theoretically substantiate the importance and reveal the potential that can be obtained from the synergy of praxeological and acmeological approaches as effective factors in the professional training of future specialists who will work in the socio-economic sphere in order to develop their team interaction and establish social partnership when resolving conflict situations in their future professional activities.

**Methods:** to achieve the goal, an analysis and synthesis of scientific and pedagogical, psychological and pedagogical and socio-pedagogical literature was used, as well as publications on management were analyzed, a methodological inductive-deductive analysis of the potential of acmeological and praxeological approaches was carried out and a range of interactive technologies that positively affect the formation of team interaction and the establishment of social partnership was identified. **Results.** It was found that in the professional training of future psychologists, social workers and managers, the acmeological approach in the context of team interaction is aimed at forming a value-based attitude to joint activities, readiness to establish a partnership, helps to develop such personal traits and qualities as tolerance, empathy and mutual respect. The praxeological approach allows students to understand the structure of team activity, clearly understand the features of the distribution of roles and functions, independently explore the mechanisms of collective decision-making and responsibility for their implementation. **Conclusions.** The synergy of the acmeological and praxeological approaches during the formation of team interaction of future specialists in social professions creates a methodological basis for the development of a professionally mature, competent and socially responsible personality. In the methodological context, for the formation of team interaction and the establishment of social partnership such interactive learning technologies as socio-psychological training, the “brainstorming” method, business games and group counseling have a great positive effect.

**Key words:** professional training, social partnership, team interaction, interactive technologies, socio-economic profile education seekers, future managers, future social workers, methodology, acmeological approach, praxeological approach.

**Постановка проблеми.** Нині українська держава переживає доволі складний період, пов'язаний із тривалою російсько-українською війною. У час суттєвих військових викликів осторонь не має бути освіта, навпаки, науково-педагогічним працівникам доцільно підвищити якість освітнього процесу майбутніх фахівців на основі впровадження прогресивних методологічних змін. Вважаємо, що на роботу в соціономічну сферу мають прийти кваліфіковані фахівці-менеджери, які вміють формувати команду, налагоджувати соціальне партнерство та якісно й ефективно розв'язувати особистісно-професійні конфлікти. Без таких теоретичних знань, сформованих практичних умінь майбутні соціальні працівники, практичні психологи та менеджери не зможуть ефективно надавати якісні послуги своїм клієнтам.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Наголосимо, що в сучасних напрацюваннях українських учених є інформація теоретико-методологічного характеру, яка стосується питань налагодження ефективної командної взаємодії. Зокрема, цінним у методологічному контексті вважаємо дисертаційні роботи Д. Корольова [6] і О. Шерстюка [13]. До прикладу, у дисертації Д. Корольова [6] представлено доволі креативний практичний інструментарій, за допомогою якого майбутній менеджер отримує реальну можливість ефективно формувати команду, а дисертація О. Шерстюка [13] зосереджена на створенні перспективної моделі налагодження ефективної командної поведінки в організації, яка базується на цілеспрямованому використанні проєктного менеджменту та спрямована на налагодження рольової взаємодії між усіма учасниками команди. Цінним у методологічній площині вважаємо дисертаційне дослідження Н. Косенко [7], де зосереджена увага на вивченні потенціалу особистісно-орієнтованого підходу для формування команди проєкту.

Важливими для нас є напрацювання О. Бартош [1], В. Карпова [5], Л. Романовської [8] та В. Савіцької [9], які стосуються обґрунтування теоретико-методологічної цінності праксеологічного підходу як основи для вдосконалення фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. В основу нашої публікації покладено публікації С. Калаур [4],

Н. Чернухи [11] та В. Швидкого [12], які розкривають теоретичні можливості та практичні механізми використання акмеологічного підходу для досягнення акме та професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. Наукові доробки М. Яцури [14; 15] доволі ґрунтовно висвітлюють перспективи використання акмеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх менеджерів, а в публікації В. Борисенка [2] проаналізовано праксеологічний підхід як визначальний чинник у формуванні професіоналізму менеджерів.

Однак варто відзначити, що представлені наукові дослідження лише опосередковано розкривають питання методології щодо запровадження в освітній процес синергії акмеологічного та праксеологічного підходів, а також не повною мірою розкривають їх потенціал під час формування у здобувачів освіти спеціальностей С4 «Психологія», Д3 «Менеджмент», І 10 «Соціальна робота» та консультування командної взаємодії, а також налагодження соціального партнерства. Саме ці аспекти спонукали нас до аналізу цієї проблематики.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати вагомість та розкрити потенціал, який можна отримати від синергії праксеологічного й акмеологічного підходів як ефективних чинників у професійній підготовці майбутніх фахівців, що працюватимуть у соціономічній сфері, з метою розвитку у них командної взаємодії та налагодження соціального партнерства під час розв'язування конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Високий рівень залучення майбутніх фахівців соціономічного профілю до командної взаємодії сприяє налагодженню дружньої співпраці, гнучкості, підвищує рівень адаптації до майбутньої професійної діяльності, а також має суттєвий позитивний вплив на створення сприятливої психологічної атмосфери для командної діяльності. Узагальнюючи літературні джерела [6; 7; 13], можемо стверджувати, що під терміном «команда» розуміємо певну групу працівників, які прагнуть ефективно і якісно досягнути спільну мету й при цьому постійно взаємодіють і координують свої спільні зусилля. Тобто із цієї позиції команду розглядаємо як групу односторонців, що реалізує своє

власне завдання, яке як збігається, так і не збігається із цілями тієї організаційної структури, у рамках якої офіційно функціонує.

З методичного погляду відзначимо, що «командна взаємодія» передбачає спільну виважену діяльність, що «ґрунтується на наявності єдиної мети, координованій взаємодії учасників та отриманні колективного результату, до якого кожен робить свій внесок. Це складний творчий процес, що вимагає потужних інтелектуальних зусиль» [15, с. 70]. Причому в нашому баченні командна взаємодія має бути націленою на налагодження належного психологічного мікроклімату на робочому місці та формування ефективної партнерської взаємодії усіх членів команди. Потрібно цілеспрямовано здійснювати соціально-психологічний супровід командоутворення та системно працювати над формуванням командної взаємодії. Така діяльність передбачає систему формувальних та підтримувальних видів соціально-психологічної, соціокультурної та іншої діяльності, що спрямована на налагодження ефективних відносин, які забезпечують задоволення основних потреб усіх членів команди та мають на меті успішне функціонування команди загалом.

З практичного погляду можемо наголосити, що діяльність передбачає як теоретичні знання з командного будівництва, так і акцент на формуванні необхідних у командоутворенні вмій і навичок. Ідеться про навички та вміння у бізнес-консультуванні (діагностування, ведення ділових переговорів), підтримці міжособистісних контактів (довіра, управління, сприйняття), презентаціях своєї команди (зв'язки з громадськістю та підготовка доповідей). Вважаємо, що командне будівництво охоплює послідовність дій, які дають змогу членам команди сконцентруватися на найважливіших проблемах. Консультанти спонукають співробітників до вивчення нових можливостей реалізації їх командних ролей, запроваджують методи групових дискусій та прийняття рішень, використовують владні повноваження для налагодження ефективної комунікації під час командної взаємодії.

Вважаємо, що якісну командну взаємодію можна ефективно формувати під час навчання у ЗВО на основі системного впровадження в освітній процес професійної підготовки

здобувачів соціономічного профілю акмеологічного та праксеологічного підходів. Вважаємо, що синергія цих підходів обумовить використанні інтерактивних технологій та суттєво підвищить якість освітнього процесу. Обґрунтуємо свою позицію. Насамперед наголосимо на тому, що сучасні умови професійної діяльності фахівців соціономічних професій (соціального працівника, психолога та менеджера) характеризуються суттєвим зростанням складності тих соціальних проблем, які потрібно вирішити, а також міждисциплінарним характером фахових завдань. Майбутні фахівці за родом своєї трудової діяльності матимуть за професійну необхідність налагоджувати постійну взаємодію з представниками різних професійних груп. За таких умов ефективність професійної роботи залежить від сформованості практичних умінь і навичок налагоджувати ефективну командну взаємодію як зі своїми колегами чи партнерами, так і з клієнтами. Саме тому у фаховій підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій актуалізується потреба в системному використанні методологічних підходів, які б забезпечували поєднання особистісного розвитку та результативної професійної діяльності. До найбільш ефективних підходів належать акмеологічний і праксеологічний, а їхня синергія створює ґрунтовну основу для формування здатності до налагодження командної взаємодії, формує конфліктологічну культуру, що допомагає організувати діяльність на основі соціального партнерства.

На основі узагальнення публікацій науковців [4; 11; 12; 14] можемо відповідально констатувати, що акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери орієнтований на досягнення здобувачами освіти особистісної та професійної зрілості, має позитивний вплив на розвиток суб'єктності, допомагає здійснювати самореалізацію та усвідомлювати відповідальність за результати майбутньої фахової діяльності. До прикладу, у статті М. Яцури доведено, що акмеологічний підхід зорієнтований на розкриття цілісності об'єкта та забезпечує чіткий аналіз механізмів формування «акме» в конкретному виді діяльності з урахуванням особистісної обумовленості та чіткого виявлення різноманітних типів зв'язків, які

існують, і зведення їх у єдину теоретико-методичну картину [14, с. 239].

Наголосимо, що в контексті командної взаємодії акмеологічний підхід спрямований на формування ціннісного ставлення до спільної діяльності, допомагає розвивати такі особистісні риси, як толерантність, емпатія та взаємоповага. Майбутні соціальні працівники, психологи та менеджери в контексті цього методологічного підходу розглядаються як активні суб'єкти командної діяльності, які в процесі навчання у ЗВО оволоділи практичними вміннями здійснювати саморефлексію, саморегуляцію, навчилися надавати конструктивні поради й уміють налагоджувати ефективну взаємодію з іншими членами команди, з якими спільно працюють.

З позицій акмеологічного підходу ефективна командна взаємодія виступає не лише умовою професійного зростання, а й показником досягнення професійного «акме» майбутніми фахівцями соціономічного профілю. Цей факт пов'язуємо з тим, що здатність працювати в команді передбачає вміння узгоджувати власні цілі із цілями групи, брати відповідальність за спільний результат, підтримувати позитивний психологічний клімат і конструктивно вирішувати як особисті, так і професійні конфлікти. У цьому аспекті акмеологічний підхід сприяє формуванню внутрішньої готовності майбутніх соціальних працівників, психологів і менеджерів до командної взаємодії як вагомій цінності професійної діяльності в соціономічній сфері.

Праксеологічний підхід в освітньому процесі майбутніх фахівців соціономічних професій, як доводять науковці [1; 5; 8; 9], зосереджується на забезпеченні ефективності, результативності та доцільності майбутньої професійної діяльності. Так, «праксеологічний підхід передбачає старанну, цілеспрямовану підготовку до виконання діяльності для того, щоб вона була результативною» [8, с. 215]. У межах налагодження ефективної командної взаємодії та соціального партнерства цей методологічний підхід орієнтує освітній процес у ЗВО на формування широкого спектра практичних умінь у площині організації спільної діяльності, зокрема вміння планувати, координувати й контролювати виконані завдання. Так, з погляду праксеологічного підходу командна взаємодія розглядається як система взаємопов'язаних, результативних та

виважених практичних дій, які безпосередньо спрямовані на досягнення спільної мети з оптимальним використанням ресурсів.

Цілеспрямоване та системне використання праксеологічного підходу під час організації освітнього процесу дає можливість майбутнім фахівцям усвідомити структуру командної діяльності, чітко зрозуміти особливості розподілу ролей і функцій, самостійно дослідити механізми прийняття колективних рішень та відповідальність за їх реалізацію. Особливо цінне, що праксеологічний підхід дає змогу зосередити увагу на формуванні у майбутніх фахівців соціономічного профілю практичних навичок організації якісної неконфліктної професійної комунікації. Ще одним позитивним фактом на користь праксеологічного підходу є те, що за його допомогою можна розвинути у здобувачів освіти вміння здійснювати взаємний контроль, корекцію дій членів команди та проводити моніторинг і оцінювання ефективності командної роботи.

Наголосимо, що лише інтеграція акмеологічного та праксеологічного підходів, яка передбачає виважену синергію, забезпечує цілісне бачення процесу організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, психологів та менеджерів до налагодження командної взаємодії. У такій синергії акмеологічний підхід формує особистісні передумови командної роботи, тобто йдеться про професійну зрілість, мотивацію до співпраці, ціннісні орієнтації та рефлексивні здібності, тоді як праксеологічний підхід наповнює ці передумови конкретним практичним змістом, удосконалює освітню підготовку з акцентом на забезпеченні якісного процесу формування практичних умінь і навичок ефективної командної діяльності та налагодження партнерської взаємодії. Синергія акмеологічного та праксеологічного підходів забезпечує використання інтерактивних методів навчання. До найперспективніших відносимо соціально-психологічні тренінги, які створені для розвитку комунікативної, конфліктної, рефлексивної компетентності та вдосконалення командної взаємодії.

На основі опрацювання публікації Н. Волкової [3] до переліку інтерактивних технологій, які позитивно впливають на формування командної взаємодії та максимально повно відповідають вимогам акмеологічного та

праксеологічного підходів, відносимо метод мозкового штурму, під час якого студенти мають змогу обговорювати різні ідеї та генерувати креативні вирішення проблем. Цей метод передбачає виконання чотирьох обов'язкових прийомів, які базуються на аналогіях, як-от: 1) пряма аналогія (а як вирішуються завдання та проблеми, схожі на цю?); 2) особиста аналогія, або емпатія (потрібно увійти в образ цього суб'єкта й поміркувати з його погляду); 3) символічна аналогія (дати у двох словах, в одній фразі образне визначення суті завдання чи проблеми); 4) фантастична аналогія (уявити, що проблему став вирішувати хтось інший, далі наводиться ім'я історичного діяча чи літературного персонажа).

Відзначимо, що для формування в майбутніх соціальних працівників, психологів та менеджерів командної взаємодії та налагодження соціального партнерства вагомим позитивну роль відіграє ділова гра, яку розглядаємо як своєрідну систему відтворення управлінських процесів, що мали місце в минулому, або можливих у майбутньому. Під час участі в ділових іграх здобувачі освіти мають змогу навчитися встановлювати зв'язок і вивчати закономірності впливу існуючих методів вироблення управлінських рішень на результати професійної підготовки. З позиції акмеологічного та праксеологічного підходів ділова гра дає можливість створити ігровий образ під час іманентного подолання добровільно прийнятих правил. До найбільш значимих атрибутів ділових ігор, які використовуємо під час формування командної взаємодії та налагодженні соціального партнерства у здобувачів освіти соціономічних професій у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, відносимо такі:

- гра носить умовний характер та імітує цілеспрямовану діяльність;

- учасники гри отримують ролі, які визначають відмінність інтересів та спонукальних стимулів у гри;

- ігрові дії регламентуються системою чітких правил;

- відбувається зміна просторових характеристик моделюючої діяльності.

У методичній площині регулювання гри складається з інформаційного, концептуального, сценарного та рефлексивного блоків.

Значний потенціал у площині формування командної взаємодії та налагодження соціального партнерства має групове консультування, яке передбачає релаксацію членів групи, а також індивідуальне психологічне консультування, спрямоване на усунення особистих проблем членів команди. Відповідно до теорії психологічного консультування з погляду досягнення «акме» можна виділити директивне консультування, що передбачає знайомство з проблемами членів команди, прийняття спільного рішення про майбутні дії, спонукання та мотивацію до активних вчинків. Основна функція директивного консультування – надання порад. Із цією метою можна використовувати групове консультування, наприклад психотерапевтичні тренінги.

**Висновки.** Виважене поєднання акмеологічного і праксеологічного підходів сприяє формуванню здатності майбутніх соціальних працівників, психологів та менеджерів до усвідомленої, відповідальної та результативної участі в командній взаємодії під час реалізації своїх професійних обов'язків. Така продумана синергія двох методологічних підходів дає можливість поєднати особистісне зростання майбутніх фахівців соціономічного профілю з практичною ефективністю їхньої майбутньої діяльності, що є особливо важливим в умовах сучасної фахової підготовки здобувачів освіти у ЗВО.

Синергія акмеологічного та праксеологічного підходів у підготовці майбутніх фахівців до командної взаємодії створює методологічне підґрунтя для формування професійно зрілої, компетентної та соціально відповідальної особистості, здатної до продуктивної командної роботи й вирішення складних професійних проблем. У методичному контексті великий позитив мають інтерактивні технології навчання: соціально-психологічний тренінг, метод «мозкової атаки», ділові ігри та групове консультування. У всіх наведених технологій є одна загальна властивість – цілеспрямована стимуляція членів команди до генерування ідей, що дасть змогу успішно виконувати командну діяльність, розвиток комунікативних якостей, спрямованих на ефективну взаємодію, формування командного духу, подолання міжособистісних конфліктів і налагодження соціального партнерства.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. Вип. 34. С. 14–21.
2. Борисенко В. А. Практисеологія – інноваційний підхід у системі підготовки магістрів управління. *Науковий вісник НАВСУ*. 2004. Вип. 3. С. 108–109.
3. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
4. Калаур С. М. Потенціал акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. Вип. 32. С. 81–84.
5. Карпова В. В. Практисеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Мова, культура та освіта : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів і студентів (Вінниця, 18 квітня 2013 р.)*. Вінниця : ВНАУ, 2013. С. 158–164.
6. Корольов Д. С. Формування команд у топ-менеджменті корпорацій на основі компетентнісного підходу : дис. ... д-ра філософії; спеціальність 073 – менеджмент. Полтава, 2021. 229 с.
7. Косенко Н. В. Моделі та методи формування команди проекту з урахуванням професійних і особистісно-психологічних характеристик : дис. ... канд. техн. наук; спеціальність 05.13.22 – управління проектами та програмами – управління проектами та програмами. Харків, 2015. 163 с.
8. Романовська Л. І. Практисеологічний підхід до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 214–216.
9. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук; спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Хмельницький, 2015. 315 с.
10. Сорока О. В., Калаур С. М., Лещук Г. В. Формування командної взаємодії майбутніх фахівців соціономічного профілю з використанням проектної технології. *Педагогічний дискурс*. 2025. Вип. 38. С. 65–71. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.09>.
11. Чернуха Н. М. Пріоритети успішної соціалізації особистості: акмеологічний підхід. *Акмеологія – наука XXI століття* : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф., 30 травня 2014 р. Київ, 2014. С. 47–52.
12. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ. *Акмеологія в Україні: теорія і практика: журнал* / гол. ред. Огнев'юк В. О. 2010. № 1. С. 128–135.
13. Шерстюк О. І. Моделі та методи компетентнісно-рольового формування команди проекту : дис. ... канд. тех. наук; спеціальність 05.13.22 – управління проектами та програмами. Одеса, 2017. 179 с.
14. Яцура М. Акмеологічний підхід у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів: теоретичні та методичні засади. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. Вип. 2 (109). С. 235–245. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-235-245>.
15. Яцура М. М. Формування професійної культури майбутніх менеджерів на засадах акмеологічного підходу : дис. ... д-ра філософії. Спеціальність 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачеве, 2024. 372 с.

### REFERENCES:

1. Bartosh, O.P. (2014). Deiaiki aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [Some aspects of professional training of future social workers based on the praxeological approach in higher educational institutions of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria: "Pedagogika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 34, 14–21 [in Ukrainian].
2. Borysenko, V.A. (2004). Prakseolohiia – innovatsiinyi pidkhid u systemi pidhotovky mahistriv upravlinnia [Praxeology – an innovative approach in the system of training masters of management]. *Naukovyi visnyk NAVSU – Scientific Bulletin of the National Academy of Internal Affairs of Ukraine*, 3, 108–109 [in Ukrainian].
3. Volkova, N.P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive learning technologies in higher education: a study guide]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].
4. Kalaur, S.M. (2014). Potentsial akmeolohichnoho pidkhodu u profesiinii pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv [Potential of the acmeological approach in the professional training of future social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria "Pedagogika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Pedagogy. Social Work"*, 32, 81–84 [in Ukrainian].

5. Karpova, V.V. (2013). *Prakseolohichniy pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Praxeological approach to the professional training of future social workers]. *Mova, kultura ta osvita: tezy dopovidei Vseukr. nauk.-prakt. konf. vykladachiv i studentiv – Language, Culture and Education: abstracts of reports of the All-Ukrainian scientific-practical conference of teachers and students* (pp. 158–164) [in Ukrainian].
6. Koroliyov, D.S. (2021). *Formuvannya komand u top-menedzhmenti korporatsii na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu* [Formation of teams in top management of corporations based on the competence approach] (*PhD Thesis*). Poltava [in Ukrainian].
7. Kosenko, N.V. (2015). *Modeli ta metody formuvannya komandy proektu z urakhuvanniam profesiinykh i osobystisno-psykholohichnykh kharakterystyk* [Models and methods of project team formation taking into account professional and personal-psychological characteristics] (*PhD Thesis*). Kharkiv [in Ukrainian].
8. Romanovska, L.I. (2016). *Prakseolohichniy pidkhid do pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv sotsialnoi sfery* [Praxeological approach to the training of future social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: "Pedahohika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 2 (39), 214–216 [in Ukrainian].
9. Savitska, V.V. (2015). *Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu* [Training of future social workers for professional activity based on the praxeological approach] (*PhD Thesis*). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
10. Soroka, O.V., Kalaur, S.M., & Leshchuk, H.V. (2025). *Formuvannya komandnoi vzaiemodii maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu z vykorystanniam proiektnoi tekhnologii* [Formation of team interaction of future specialists of the socioeconomic profile using project technology]. *Pedahohichniy dyskurs – Pedagogical Discourse*, 38, 65–71. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.38.09> [in Ukrainian].
11. Chernukha, N.M. (2014). *Priorytety uspishnoi sotsializatsii osobystosti: akmeolohichniy pidkhid* [Priorities of successful socialization of the individual: acmeological approach]. *Akmeolohiia – nauka XXI stolittia: mater. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Acmeology – the science of the XXI century: materials of the IV International scientific-practical conference* (pp. 47–52) [in Ukrainian].
12. Shvydkyi, V.O. (2010). *Akmeolohichni pidkhody do formuvannya obrazu Ya-profesionala u studentiv VNZ* [Acmeological approaches to the formation of the Self-professional image in university students]. *Akmeolohiia v Ukraini: teoriia i praktyka – Acmeology in Ukraine: Theory and Practice*, 1, 128–135 [in Ukrainian].
13. Sherstiuk, O.I. (2017). *Modeli ta metody kompetentnisno-rolovoho formuvannya komandy proektu* [Models and methods of competence-role formation of the project team] (*PhD Thesis*). Odesa [in Ukrainian].
14. Yatsura, M. (2024). *Akmeolohichniy pidkhid u formuvanni profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv: teoretychni ta metodychni zasady* [Acmeological approach in the formation of professional culture of future managers: theoretical and methodical principles]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personality Spirituality: Methodology, Theory and Practice*, 2(109), 235–245. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-109-2-235-245> [in Ukrainian].
15. Yatsura, M.M. (2024). *Formuvannya profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv na zasadakh akmeolohichnoho pidkhodu* [Formation of professional culture of future managers based on the acmeological approach] (*PhD Thesis*). Mukachevo [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.9:351.74

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.09>

**Лариса КИЄНКО-РОМАНЮК**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри управління та адміністрування,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

[lesiakyienkorom@gmail.com](mailto:lesiakyienkorom@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-2191-3453

**Тетяна ГАЛИЧ**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри філології та гуманітарних наук,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

[galich070@gmail.com](mailto:galich070@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-1206-9414

**Наталія ПИЛЯВЕЦЬ**

доктор філософії в психології,

доцент кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

[27morozovanata@gmail.com](mailto:27morozovanata@gmail.com)

**ORCID:** 0009-0001-6292-1660

## ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ, КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ Й УПРАВЛІНСЬКОЇ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФ ЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

**Анотація.** *Мета статті* – теоретично обґрунтувати та проаналізувати можливості інноваційних освітніх технологій у розвитку психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки, а також визначити психолого-педагогічні умови їх ефективного застосування в сучасному освітньому середовищі. **Методологія** дослідження ґрунтується на комплексному аналізі наукових джерел вітчизняних і зарубіжних авторів (переважно 2020–2025 рр.), систематизації теоретико-методологічних підходів, огляді інноваційних освітніх технологій та їх впливу на розвиток когнітивних, емоційних і комунікативних компетентностей здобувачів освіти. Використовувалися методи порівняльного аналізу, узагальнення результатів експериментальних і педагогічних досліджень, логічної інтерпретації даних, а також концептуальне моделювання процесів інтегрованого розвитку компетентностей у професійній підготовці. **Наукова новизна** статті полягає у комплексному підході до використання інноваційних освітніх технологій як інтегративного засобу розвитку психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури. Запропоновано узгоджену концептуальну модель, яка поєднує когнітивні, емоційні та комунікативні компоненти навчання, а також визначено психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність застосування технологій у системі професійної підготовки. Дослідження підкреслює роль викладача як фасилітатора освітнього процесу та важливість інтеграції цифрових, інтерактивних, проблемно-орієнтованих і іншомовних методів у навчання. **Висновки** статті демонструють, що інноваційні освітні технології є потужним інструментом формування ключових компетентностей майбутніх фахівців. Вони сприяють розвитку психологічної адаптації, підвищують емоційну стабільність і готовність до професійної діяльності, стимулюють критичне мислення й аналітичні навички, а також формують управлінську мовну культуру, необхідну для ефективної комунікації та прийняття управлінських рішень. Інтегративний підхід, що поєднує різні технології навчання, забезпечує комплексний розвиток здобувачів освіти і створює умови для їхньої професійної самореалізації в сучасному інформаційному та міжнародному освітньому середовищі.

**Ключові слова:** інноваційні освітні технології, професійна підготовка, психологічна адаптація, критичне мислення, управлінська мовна культура, інтегративний підхід, іншомовна комунікація, компетентнісний підхід.



**Larysa KYIENKO-ROMANIUK**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Management and Administration,  
Public Higher Educational Establishment “Vinnytsia Academy of Continuing Education”  
lesiakyienkorom@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-2191-3453

**Tetiana GALYCH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Philology and Humanities,  
Public Higher Educational Establishment “Vinnytsia Academy of Continuing Education”  
galich070@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-1206-9414

**Nataliia PYLIAVETS**

PhD in Psychology,  
Associate Professor at the Department of Psychology,  
Public Higher Educational Establishment “Vinnytsia Academy of Continuing Education”  
27morozovanata@gmail.com  
**ORCID:** 0009-0001-6292-1660

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL  
FOR DEVELOPING PSYCHOLOGICAL ADAPTATION, CRITICAL THINKING,  
AND MANAGERIAL LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING**

**Abstract.** *The purpose of this study is to theoretically substantiate and analyze the potential of innovative educational technologies in fostering psychological adaptation, critical thinking, and managerial language competence among higher education students during professional training. The study also aims to identify the psycho-pedagogical conditions that ensure the effective implementation of these technologies in contemporary educational environments. The research methodology employed a comprehensive review of domestic and international studies (2020–2026), systematization of theoretical and methodological approaches, and analysis of innovative educational technologies and their impact on cognitive, emotional, and communicative competencies of students. Methods included comparative analysis, synthesis of experimental and pedagogical research results, logical interpretation, and conceptual modeling of integrated competency development processes in professional education. Scientific Novelty.* This study introduces a holistic approach to using innovative educational technologies as an integrative tool for simultaneously developing psychological adaptation, critical thinking, and managerial language competence. A conceptual model is proposed that unites cognitive, emotional, and communicative components of learning and defines the psycho-pedagogical conditions for effective technology implementation. The study emphasizes the teacher’s role as a facilitator and highlights the importance of integrating digital, interactive, problem-based, and foreign-language instructional methods. **Conclusions.** Innovative educational technologies are a powerful instrument for shaping key competencies of future professionals. They support psychological adaptation, enhance emotional stability and readiness for professional activity, stimulate critical thinking and analytical skills, and cultivate managerial language competence for effective communication and decision-making. An integrative approach that combines diverse educational technologies ensures comprehensive student development and creates favorable conditions for professional self-realization in contemporary digital and international educational contexts.

**Key words:** innovative educational technologies, professional training, psychological adaptation, critical thinking, managerial language competence, integrative approach, foreign language communication, competency-based approach.

**Постановка проблеми.** Трансформації системи вищої освіти, зумовлені цифровізацією, децентралізацією, глобалізаційними процесами та зростанням вимог до професійної мобільності фахівців, актуалізують потребу у впровадженні ефективних освітніх технологій, орієнтованих не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистісних і управлінських

компетентностей. У цих умовах особливої значущості набуває проблема психологічної адаптації здобувачів освіти до динамічного навчального середовища, що потребує високого рівня саморегуляції, стресостійкості та готовності до прийняття управлінських рішень. Водночас формування критичного мислення й управлінської мовної культури

виступає ключовою передумовою ефективної професійної комунікації та успішної професійної діяльності. Інноваційні освітні технології (інтерактивні, цифрові, проблемно-орієнтовані, іншомовні) створюють значний психолого-педагогічний потенціал для інтегрованого розвитку зазначених якостей. Проте питання їх цілісного й системного використання в професійній підготовці потребує подальшого наукового осмислення, що зумовлює актуальність цього дослідження.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Дослідження розвитку психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури в професійній підготовці активно висвітлюються як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Зокрема, Л. Києнко-Романюк [2] пропонує концептуальну модель формування критичного мислення студентської молоді, яка має мотиваційну, змістову, інтелектуальнопроцесуальну й емоційновольову складові. Авторка наголошує на взаємозв'язку розвитку аналітичних навичок і ціннісномотиваційних орієнтацій, що є основою ефективної адаптації та професійного саморозвитку. Психологічні чинники адаптивності й усвідомленої поведінкової регуляції висвітлено в дослідженні Н. Пилявець [4], де обґрунтовано значення когнітивних стилів як детермінант відповідального прийняття рішень і вибору поведінкових стратегій. Це створює наукове підґрунтя для впровадження інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці, адже врахування індивідуальних когнітивно-стильових особливостей сприяє підвищенню результативності навчальної взаємодії та формуванню професійно значущих компетентностей.

О. Солейко та співавт. [5] досліджують розвиток управлінської мовної культури та її зв'язок із критичним мисленням. Вони підкреслюють, що інтеграція цифрових, інтерактивних та іншомовних освітніх технологій сприяє одночасному розвитку мовних компетентностей, аналітичних навичок і психологічної стійкості здобувачів освіти. Зарубіжні дослідники, зокрема Х. Гомес [8], А. Салідо [9], Е. Дагтекін та Е. Еркалкан [6], підкреслюють ефективність проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методів та симуляцій для розвитку критичного мислення та інтеграції

когнітивних і комунікативних навичок. Висновки науковців підтверджують, що інноваційні технології навчання не лише забезпечують знання, а й формують комплекс компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах цифровізації та глобалізації освіти.

Аналіз джерел дає можливість констатувати, що інноваційні освітні технології виступають інтегративним інструментом розвитку психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури. Вітчизняні та зарубіжні дослідження одноставно підкреслюють важливість комплексного підходу, що поєднує когнітивні, емоційні та комунікативні компоненти навчання, а також активну роль викладача як фасилітатора освітнього процесу.

**Мета статті** – виявлення та наукове обґрунтування потенціалу інноваційних освітніх технологій як засобу формування психологічної адаптації, розвитку критичного мислення й управлінської мовної культури майбутніх фахівців у системі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток професійної освіти характеризується глибинними трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією, глобалізацією освітнього простору та зростанням вимог до адаптивності й мобільності фахівців. У цьому контексті інноваційні освітні технології розглядаються як системоутворювальний чинник оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки. У наукових дослідженнях вони трактуються як сукупність педагогічних рішень, спрямованих на оптимізацію навчального процесу, активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та формування ключових і професійних компетентностей. За функціональною та змістовою ознакою доцільно виокремлювати цифрові, інтерактивні, проблемно-орієнтовані та іншомовні освітні технології. Цифрові технології (платформи дистанційного та змішаного навчання, електронні освітні ресурси) забезпечують гнучкість та індивідуалізацію навчання; інтерактивні – сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок; проблемно-орієнтовані та кейс-методи стимулюють аналітичне й критичне мислення; іншомовні технології (ESP, CLIL) розширюють професійний комунікативний простір і формують управлінську мовну культуру. Методологічною основою

використання зазначених технологій виступають компетентнісний і клієнтоцентрований підходи, які передбачають орієнтацію освітнього процесу на результати навчання, потреби та індивідуальні можливості здобувачів освіти, а також їх активну участь у конструюванні власної освітньої траєкторії.

Ефективність застосування інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці значною мірою визначається дотриманням низки психолого-педагогічних принципів, серед яких провідними є принципи адаптивності, суб'єктності та рефлексивності. Принцип адаптивності передбачає узгодження змісту та форм навчання з психологічними особливостями, рівнем підготовленості й емоційним станом здобувачів освіти, що є важливим чинником їх психологічної адаптації до освітнього середовища. Принцип суб'єктності акцентує увагу на активній позиції здобувача освіти як рівноправного учасника освітнього процесу, здатного до самостійного прийняття рішень і відповідальності за результати навчання. Принцип рефлексивності забезпечує розвиток умінь самоаналізу, оцінювання власної діяльності та корекції професійної поведінки. У реалізації зазначених принципів змінюється і роль викладача, який дедалі більше постає не як транслятор знань, а як фасилітатор освітнього процесу, консультант і модератор навчальної взаємодії. Саме така рольова трансформація створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення, управлінської мовної культури та психологічної стійкості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Психологічна адаптація здобувачів освіти виступає ключовим чинником успішної професійної підготовки, оскільки забезпечує ефективно залучення здобувачів освіти до навчального процесу і здатність до самостійного прийняття рішень у динамічних умовах сучасної освіти [4]; охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, кожен із яких взаємопов'язаний із рівнем саморегуляції, стресостійкості та мотиваційної активності здобувача освіти [2]. Інноваційні освітні технології створюють умови для підвищення ефективності адаптаційних процесів. Зокрема, цифрові платформи та змішане навчання дають змогу гнучко підлаштовувати темпи й форми

навчання під індивідуальні потреби здобувачів освіти [1]. Інтерактивні методи, як-от дискусії, рольові ігри та кооперативні проекти, сприяють розвитку комунікативної компетентності й емоційної стабільності, що є невід'ємною складовою адаптації [3]. Додатково використання іншомовних професійних ресурсів стимулює аналітичне мислення та формує готовність до міжнародної комунікації, що також позитивно впливає на адаптаційні процеси. Інтеграція інноваційних освітніх технологій у навчальний процес дає можливість не лише забезпечити професійні знання, а й підтримати психологічну стійкість та адаптивність здобувачів освіти у складних навчальних та управлінських ситуаціях [5].

Критичне мислення є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця і визначається як здатність аналізувати, синтезувати й оцінювати інформацію для прийняття обґрунтованих рішень [7]. Формування цієї компетентності в умовах професійної підготовки безпосередньо залежить від педагогічних стратегій і технологій, що стимулюють активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Проблемно-орієнтоване навчання (PBL) і кейс-методи забезпечують здобувачам освіти можливість аналізувати реальні професійні ситуації, оцінювати альтернативні рішення й обґрунтовувати вибір на основі фактів і доказів [8]. Дискусійні та дослідницькі методи, включно з роботою в групах та симуляційними вправами, формують уміння аргументовано відстоювати власну позицію і враховувати контраргументи, що сприяє розвитку аналітичної та оцінної складової критичного мислення [9]. Українські дослідники підкреслюють, що розвиток критичного мислення тісно пов'язаний із використанням іншомовних професійних матеріалів, які стимулюють когнітивну активність і формують управлінську мовну культуру майбутніх фахівців [5]. Цей підхід дає змогу поєднати розвиток когнітивних навичок із професійною комунікацією та готовністю до управлінських рішень в умовах складного інформаційного середовища. Інтеграція інноваційних освітніх технологій у навчальний процес виступає потужним інструментом формування критичного мислення, що органічно взаємодіє з психологічною адаптацією та мовною компетентністю, створюючи

комплексну основу для професійного розвитку майбутніх фахівців.

У сучасних умовах професійної підготовки формування управлінської мовної культури здобувачів освіти набуває особливої актуальності, оскільки вона забезпечує ефективну комунікацію в управлінських процесах і сприяє реалізації компетентнісного підходу [5]. Управлінська мовна культура охоплює не лише мовну компетентність, а й комунікативну та прагматичну складові, що дають можливість фахівцю адекватно оцінювати ситуації, формулювати управлінські рішення та впливати на команду в різних професійних контекстах. Інноваційні освітні технології відіграють ключову роль у формуванні цієї компетентності. Зокрема, інтеграція мови за професійним призначенням (ESP, CLIL) допомагає одночасно розвивати професійну комунікацію та критичне мислення, оскільки здобувачам освіти доводиться аналізувати, оцінювати та презентувати інформацію іноземною мовою. Цифрові платформи та симуляційні вправи, наприклад моделювання управлінських переговорів або створення презентацій для міжнародної аудиторії, стимулюють активне використання професійної лексики та логіку мислення, що є основою для прийняття управлінських рішень. Поєднання інтерактивних, цифрових та іншомовних освітніх технологій створює умови для комплексного розвитку управлінської мовної культури, що взаємопов'язано з формуванням критичного мислення та психологічною адаптацією здобувачів.

Ефективна професійна підготовка сучасного фахівця потребує комплексного підходу, що поєднує розвиток психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури. Наукові дослідження свідчать, що ці процеси тісно взаємопов'язані: психологічна адаптація забезпечує емоційну стабільність і готовність до навчальної діяльності; критичне мислення формує когнітивні й аналітичні компетентності; управлінська мовна культура реалізує здатність ефективно комунікувати та приймати управлінські рішення. Інтегративний підхід передбачає синхронне застосування різних технологій у навчальному процесі: цифрових, інтерактивних, проблемно-орієнтованих та іншомовних. Це дає можливість здобувачам

освіти одночасно: адаптуватися до нових навчальних і професійних умов; аналізувати та критично оцінювати інформацію; формувати управлінську комунікацію у професійних контекстах. Психолого-педагогічні умови реалізації інтегративного підходу передбачають активну роль викладача як фасилітатора, гнучке планування змісту та форм навчання, стимулювання самостійної пізнавальної діяльності та використання мультимедійних і цифрових ресурсів. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток компетентностей здобувачів освіти і створює умови для ефективної професійної самореалізації у сучасному інформаційному та міжнародному освітньому середовищі.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження встановлено, що інноваційні освітні технології виступають ефективним інструментом формування ключових компетентностей майбутніх фахівців. Вони не лише забезпечують засвоєння професійних знань, а й сприяють розвитку психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури. Комплексне використання цифрових платформ, інтерактивних методів, проблемно-орієнтованого навчання та іншомовних ресурсів дає змогу створювати умови для активної пізнавальної діяльності та самостійного прийняття рішень здобувачами освіти. Психологічна адаптація, як важливий компонент професійної підготовки, забезпечує здатність здобувачів освіти ефективно взаємодіяти в освітньому та професійному середовищі, знижує рівень стресу і сприяє формуванню саморегуляції. Критичне мислення формується через активні методи навчання, що стимулюють аналіз, оцінку та синтез інформації, а також прийняття обґрунтованих рішень у складних ситуаціях. Управлінська мовна культура розвивається шляхом інтеграції професійної комунікації іншою мовою, що одночасно стимулює когнітивну активність та підвищує рівень готовності до професійної діяльності в міжнародному контексті. Інтегративний підхід до застосування інноваційних освітніх технологій, який поєднує розвиток психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури, забезпечує комплексний розвиток здобувачів освіти і створює умови для їхньої ефективної професійної самореалізації. Такий підхід передбачає активну участь викладача як фасилітатора,

гнучке планування змісту та форм навчання, а також стимулювання самостійної пізнавальної діяльності та взаємодії здобувачів освіти в кооперативних і симуляційних процесах. Використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці здобувачів вищої освіти є не лише доцільним, а й необхідним для формування компетентностей, що відповідають вимогам сучасного ринку праці, сприяють особистісному розвитку та готовності до ефективного управління у професійному та соціальному середовищі.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є цілеспрямоване дослідження впливу окремих інноваційних освітніх технологій на розвиток психологічної адаптації, критичного мислення й управлінської мовної культури здобувачів освіти. Це дасть змогу визначити їхню порівняльну результативність у різних умовах професійної підготовки. Отримані результати можуть бути використані для науково обґрунтованого вдосконалення змісту й методичного забезпечення освітніх програм.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р., Кадемія М., Козяр М. Цифрові та інноваційні освітні технології у професійній підготовці фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2023. Вип. 65. С. 9–18. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-5-24>.
2. Києнко-Романюк Л. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ : Ін-т вищої освіти АПН України, 2007. 36 с.
3. Києнко-Романюк Л., Пилявець Н., Києнко-Романюк Т. Емоційний інтелект школярів, педагогів та керівників як стратегічний ресурс публічного управління освітою в умовах воєнного стану та в період повоєнного відновлення. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 8. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.12>.
4. Пилявець Н. Когнітивні стилі особистості як чинник формування самозбережувальної поведінки студентської молоді : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 053 «Психологія». Хмельницький : Хмельн. нац. ун-т, 2023.
5. Солейко О., Царенко С., Києнко-Романюк Л., Галич Т. Принципи забезпечення мовних компетентностей керівника з управління закладом вищої освіти із урахуванням європейського досвіду. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 7. С. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.30>.
6. Dağtekin, E., Erkalkan, A. Psychological factors affecting students' acceptance of AI assistants in education. *arXiv preprint*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.17390>.
7. Jaramillo Gómez D. L., Álvarez Maestre A. J., Parada Trujillo A. E., Pérez Fuentes C. A., Bedoya Ortiz D. H., & Sanabria Alarcón R. K. Determining Factors for the Development of Critical Thinking in Higher Education. *Journal of Intelligence*. 2025. Vol. 13 (6). P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>.
8. Lu L., Mustakim S. S., Muhamad M. M. A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. *European Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 12 (4). P. 1881–1896. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.789>.
9. Salido A., Syarif I., Sitepu M., Suparjan Wana P., Taufika R. & Melisa R. Integrating critical thinking and artificial intelligence in higher education: A bibliometric and systematic review of skills and strategies. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Vol. 12. Article 27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101924>.

#### REFERENCES:

1. Hurevych, R., Kademiya, M., & Kozyar, M. (2023). Tsifrovi ta innovatsiyni osvitni tekhnolohii u profesiyiniy pidgotovtsi fakhivtsiv [Digital and innovative educational technologies in professional training of specialists]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohii ta innovatsiyni metodyky navchannya – Modern information technologies and innovative teaching methods*, 65, 9–18. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-5-24> [in Ukrainian].
2. Kyenko-Romanyuk, L. (2007). Rozvytok krytychnogo myslenya studentskoyi molodi yak zahalnopedahohichna problema [Development of critical thinking among students as a general pedagogical problem]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Instytut vyshchoyi osvity APN Ukrainy [in Ukrainian].
3. Kyenko-Romanyuk, L., Pyliavets, N., & Kienko-Romanyuk, T. (2025). Emotsiynny intelekt shkolyariv, pedahohiv ta kerivnykiv yak stratehichnyy resurs publichnoho upravlinnya osvitoyu v umovakh voyennoho stanu ta v period povoyennogo vidnovlennya [Emotional intelligence of students, teachers and leaders as a strategic resource for public education management under martial law and during the period of post-war recovery]. *Naukovyy*

*visnyk Vinnytskoyi akademiyi bezperervnoyi osvity. Seriya "Pedahohika. Psykholohiya" – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology", 8, 86–93. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.12> [in Ukrainian].*

4. Pyliavets, N. (2023). Kohnityvni styli osobystosti yak chynnyk samozberezhuvainoyi povedinky studentskoyi molodi [Cognitive personality styles as a factor in the formation of self-preservation behavior of student youth]. *PhD thesis*. Khmelnytskyi: KNU [in Ukrainian].

5. Soleyko, O., Tsarenko, S., Kyenko-Romanyuk, L., & Halych, T. (2025). Pryntsyipy zabezpechennya movnykh kompetentnostey kerivnyka z upravlinnya zakladom vyshchoyi osvity z urakhuvannyam yepopeyskoho dosvidu [Principles of ensuring language competencies of a head of a higher education institution, taking into account European experience]. *Naukovyy visnyk Vinnytskoyi akademiyi bezperervnoyi osvity. Seriya "Pedahohika. Psykholohiya" – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology", 7, 74–79. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.30> [in Ukrainian].*

6. Dağtekin, E., & Erkalkan, E. (2025). Psychological factors affecting students' acceptance of AI assistants in education. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.17390> [in English].

7. Jaramillo Gómez, D.L., Álvarez Maestre, A.J., Parada Trujillo, A.E., Pérez Fuentes, C.A., Bedoya Ortiz, D.H., & Sanabria Alarcón, R.K. (2025). Determining Factors for the Development of Critical Thinking in Higher Education. *Journal of Intelligence, 13* (6), 1–22. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059> [in English].

8. Lu, L., Mustakim, S.S., & Muhamad, M.M. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. *European Journal of Educational Research, 14* (3), 789–804. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.789> [in English].

9. Salido, A., Syarif, I., Sitepu, M., Suparjan, Wana, P., Taufika, R. & Melisa, R. (2025). Integrating critical thinking and artificial intelligence in higher education: A bibliometric and systematic review of skills and strategies. *Social Sciences & Humanities Open, 12*. Article 27. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101924> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 31.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.944.4:159.947.3

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.10>**Петро КОЗИРА**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології,

Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки,

Львівський державний університет внутрішніх справ

ryu161alfa@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3046-9841

**Вікторія БАГРІЙ**

старший викладач кафедри практичної психології,

Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки,

Львівський державний університет внутрішніх справ

viktoriab933@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5650-8418

**ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ  
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЗЛОВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИМИ  
РЕЧОВИНАМИ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»**

**Анотація.** Мета статті полягає у здійсненні комплексного теоретичного аналізу взаємозв'язку між професійним вигоранням та вживанням психоактивних речовин як дезадаптивної стратегії подолання хронічного стресу, а також виявленні основних чинників та наслідків цієї залежності в сучасних трудових умовах. **Методологія** дослідження базується на методах теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових літературних джерел. Застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує напрацювання в галузях психології праці, клінічної психології та нейробіології для пояснення механізмів формування стрес-реакцій та адиктивної поведінки. **Наукова новизна** у статті висвітлює уточнений психологічний механізм переходу професійного вигорання у фазу зловживання ПАР через призму нейробіологічних змін (зокрема, зниження рівня дофаміну та порушення емоційної саморегуляції). Акцентовано увагу на специфіці виникнення цих процесів у постпандемічний період та виокремлено замкнений цикл «стрес – дезадаптивне подолання – поглиблення кризи», що дає змогу по-новому поглянути на систему профілактики професійного здоров'я. **Висновки.** Професійне вигорання є серйозним чинником ризику розвитку адиктивної поведінки, оскільки вживання психоактивних речовин часто стає спробою «самолікування» у відповідь на емоційне виснаження. Встановлено, що відсутність належних ресурсів для відновлення та постійний тиск на продуктивність призводять до деструктивних наслідків: від когнітивних порушень і професійних помилок до важких розладів настрою та суїцидального ризику. Розв'язання цієї проблеми потребує системних змін у корпоративній культурі та впровадження програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток здорових копінг-стратегій у працівників.

**Ключові слова:** професійне вигорання, психоактивні речовини, стрес, зловживання, емоційне виснаження, робоче середовище.



© П. Козира, В. Багрій, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Petro KOZYRA**

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Practical Psychology,  
Educational and Scientific Institute of Management, Psychology and Security  
Lviv State University of Internal Affairs  
ryu161alfa@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3046-9841*

**Viktoriiа BAHRII**

*Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology,  
Educational and Scientific Institute of Management, Psychology and Security  
Lviv State University of Internal Affairs  
viktoriab933@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-5650-8418*

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTERRELATIONSHIP  
BETWEEN OCCUPATIONAL BURNOUT AND PSYCHOACTIVE SUBSTANCE  
ABUSE IN PEOPLE-TO-PEOPLE WORKERS**

**Abstract.** *The purpose of the article is to carry out a comprehensive theoretical analysis of the relationship between professional burnout and the use of psychoactive substances as a maladaptive strategy for overcoming chronic stress, as well as to identify the main factors and consequences of this addiction in modern working conditions. The research methodology is based on the methods of theoretical analysis, systematization and generalization of scientific literary sources. An interdisciplinary approach was applied, combining developments in the fields of labor psychology, clinical psychology and neurobiology to explain the mechanisms of stress reactions and addictive behavior. The scientific novelty of the article highlights the clarified psychological mechanism of the transition of professional burnout to the phase of substance abuse through the prism of neurobiological changes (in particular, a decrease in dopamine levels and impaired emotional self-regulation). The focus is on the specifics of the emergence of these processes in the post-pandemic period and the closed cycle “stress – maladaptive coping – deepening of the crisis” is highlighted, which allows us to take a new look at the system of occupational health prevention. Conclusions. Occupational burnout is a serious risk factor for the development of addictive behavior; since the use of psychoactive substances often becomes an attempt to “self-medicate” in response to emotional exhaustion. It has been established that the lack of proper resources for recovery and constant pressure on productivity lead to destructive consequences: from cognitive disorders and professional errors to severe mood disorders and suicidal risk. Solving this problem requires systemic changes in corporate culture and the implementation of psychological support programs aimed at developing healthy coping strategies in employees.*

**Key words:** *professional burnout, psychoactive substances, stress, abuse, emotional exhaustion, work environment.*

**Постановка проблеми.** Упродовж останніх років, особливо після пандемії COVID-19, професійне вигорання набуло широкого поширення, перетворившись на глобальний виклик. Згідно з дослідженнями, понад 52% співробітників повідомили про симптоми вигорання, що є суттєвим зростанням порівняно з допандемічними показниками [1]. Такий стрибок пов'язаний з посиленням робочого стресу, розвитком меж між особистим життям і професійною діяльністю, а також труднощами адаптації до дистанційної роботи.

Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), вигорання визнано професійним явищем, а не медичним станом, але його вплив на глобальну продуктивність робочої сили та психічне здоров'я є

глибоким [2]. Згідно з даними, 23% працівників у світі постійно відчувають вигорання, а ще 44% – періодично. Це означає, що майже дві третини глобальної робочої сили перебувають у зоні ризику.

У Європі стресові стани, включно з вигоранням, становлять до 60% усіх пропущених робочих днів, що свідчить про значний економічний тягар для національних економік [3].

Водночас у всьому світі зростає занепокоєння щодо зростання вживання психоактивних речовин як дезадаптивного механізму подолання цієї проблеми. Відповідно, під час пандемії спостерігалось помітне зростання вживання алкоголю та наркотиків, особливо серед медичних працівників, освітян і співробітників компаній, які стикаються з безпрецедентним

стресом. Цей перетин синдрому вигорання та зловживання психоактивними речовинами створює подвійну загрозу, як для індивідуального добробуту, так і для продуктивності організації.

#### **Аналіз джерел та останніх досліджень.**

Серед провідних науковців, які зробили вагомий внесок у дослідження цієї проблеми, варто відзначити таких, як С. Вречко, Б.С. Маківін, Е.Дж. Хантзян, К. Костев, В.С. Картрайт. Однак, попри їхній значний внесок, все ще залишаються малодосліджені аспекти, що потребують подальшого наукового опрацювання – зокрема, у контексті взаємозв'язку між професійним вигоранням і зловживанням психоактивними речовинами.

**Мета статті** полягає в теоретичному огляді взаємозв'язку між професійним вигоранням та зловживанням психоактивними речовинами.

**Виклад основного матеріалу.** Синдром емоційного вигорання – це стан, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці та проявляється емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням відчуття професійних досягнень [2]. Основною причиною розвитку вигорання є тривалий тиск на працівника без достатнього часу для відновлення. Особливо це характерно для середовищ, де постійно зростаючі вимоги не супроводжуються відповідними ресурсами чи підтримкою.

Згідно з моделлю контролю та вимог до праці Р.А. Карасек, поєднання високої інтенсивності роботи з низьким рівнем автономії є критичним фактором ризику, що значно підвищує рівень стресу і, як наслідок, ймовірність вигорання [4, с. 302]. Коли працівник змушений виконувати багатозадачні завдання в умовах жорстких дедлайнів без впливу на розподіл навантаження, формується почуття безпорадності – один з ключових маркерів емоційного виснаження. Окрім цього, відсутність підтримки та визнання на роботі сприяє емоційному відчуженню (деперсоналізації), що з часом поглиблює стан вигорання.

Статистика лише підсилює тривожність цієї тенденції. Згідно з дослідженнями, 62% медичних працівників під час пандемії COVID-19 стикались із симптомами вигорання через надмірне навантаження та недостатню управлінську підтримку [5, с. 922]. Інше дослідження виявило, що працівники,

які відчувають несправедливе ставлення, у 2–3 рази частіше мають вищий рівень емоційного вигорання [3].

Незважаючи на те, що професійне вигорання є поширеним явищем, певні галузі зазнають непропорційного впливу через характер робочого середовища, емоційні вимоги та системний тиск. Серед найбільш вразливих секторів слід відзначити такі.

Сектор охорони здоров'я. Медичні працівники, включно з лікарями, медсестрами і фельдшерами, мають одні з найвищих показників вигорання у всьому світі. Поєднання тривалого робочого дня, прийняття рішень щодо життя чи смерті, емоційного напруження від догляду за пацієнтами та адміністративного тягаря значною мірою сприяє хронічному стресу. Дослідження виявили, що 54% лікарів у Сполучених Штатах Америки повідомляли про принаймні один симптом вигорання – показник, який лише погіршився під час пандемії COVID-19 [5, с. 922]. У медсестринстві рівень вигорання, як повідомляється, досягає 70% у відділеннях інтенсивної терапії через постійний вплив травми та високі навантаження на пацієнта [6, с. 3].

Сектор освіти. Викладачі та академічний персонал стикаються з постійним тиском через велику кількість класів, адміністративні завдання, брак ресурсів та емоційні вимоги підтримки студентів. Встановлено, що 61% вихователів «часто» або «завжди» відчували стрес на роботі, при цьому багато хто вказував на виснаження як на основну причину звільнення [7, с. 165]. Емоційна праця, пов'язана з викладанням, разом з низьким визнанням у суспільстві та обмеженим просуванням по кар'єрних сходах робить викладачів особливо вразливими.

Правоохоронні органи. Офіцери поліції та інші працівники правоохоронних органів працюють у високо ризикованих, часто небезпечних умовах. Вони стикаються з насильством, громадським контролем, нерегулярними змінами та культурою, яка часто перешкоджає вираженню емоцій. Дослідження показали, що майже 40% поліцейських виявляють симптоми вигорання, що тісно пов'язане з підвищеним ризиком зловживання психоактивними речовинами та посттравматичним стресовим розладом [8, с. 157].

Корпоративний сектор. У сферах фінансів, права, консалтингу та технологій співробітники часто стикаються з надмірним навантаженням, жорсткою конкуренцією та нереалістичними очікуваннями щодо продуктивності. Цифровізація спричинила ефект «постійної доступності», розмиваючи межу між роботою та особистим життям і посилюючи хронічний стрес. Згідно з опитуваннями, 77% працівників повідомляли про вигорання на своїй поточній посаді, а 91% визнали, що некерований стрес негативно впливає на якість їхньої роботи [7, с. 168].

Все більше досліджень підтверджують кореляцію між високим рівнем вигорання і збільшенням вживання психоактивних речовин. Проведені дослідження виявили, що працівники з вигоранням в 3,3 рази частіше вживали алкоголь порівняно з тими, хто не мав симптомів вигорання [9, с. 18].

Дослідження також підтвердили, що 15,4% хірургів відповідали критеріям зловживання алкоголем або алкогольної залежності, причому професійне вигорання виявилось одним з ключових факторів, що сприяв цьому явищу. Хірурги повідомляли про високий рівень емоційного виснаження та деперсоналізації, тож удвічі більшою мірою вдавалися до вживання алкоголю порівняно з колегами, які мали нижчі показники вигорання.

Окрім того, було виявлено прямий зв'язок між рівнем професійного вигорання та підвищеним вживанням рецептурних препаратів, зокрема анксиолітиків (транквілізаторів) і стимуляторів. На основі отриманих даних дослідники дійшли висновку, що вигорання є потужним незалежним фактором ризику розвитку зловживання психоактивними речовинами, незалежно від таких демографічних змінних, як вік чи стать [6, с. 7]. До найпоширеніших причин вживання психоактивних речовин у цьому контексті належать такі.

Хронічний стрес на робочому місці. Є одним з основних чинників вживання психоактивних речовин серед працівників. Напружені посади, стислі дедлайни та постійна багатозадачність змушують людей шукати швидких способів відпочити після робочого дня. Зокрема, алкоголь широко використовується через його седативну дію для зняття напруги. Дослідження виявили, що

працівники, які відчувають високий рівень стресу на роботі, удвічі частіше вживали алкогольні напої після роботи порівняно з тими, хто має нижчий рівень стресу [10, с. 1271].

Вигорання часто супроводжується безсонням і порушенням режиму сну через занепокоєння, думками про роботу та нездатністю «вимкнутися» після роботи. Для боротьби з безсонням багато осіб звертаються до таких речовин, як алкоголь, бензодіазепіни або безрецептурні засоби для сну. Хоча ці речовини можуть викликати сон, вони часто погіршують його якість та призводять до залежності. Встановлено, що близько 15% працюючих дорослих зізналися, що вживали алкоголь або ліки, щоб заснути, принаймні кілька разів на тиждень, з вищими показниками серед тих, хто працює на високостресових роботах [9, с. 20].

У конкурентоспроможних галузях тиск, спрямований на підтримку високої продуктивності та розумової гостроти, спонукає деяких осіб до неправильного використання стимуляторів. Ці речовини сприймаються як інструменти для подовження робочого часу, покращення концентрації та досягнення нереалістичних очікувань продуктивності. Було виявлено, що 20% працівників у сфері фінансів і технологій повідомляли про використання стимуляторів принаймні один раз для підвищення продуктивності роботи, незважаючи на те, що вони усвідомлювали ризик для здоров'я [11, с. 302].

Для багатьох людей, які страждають від синдрому вигорання, вживання психоактивних речовин є засобом емоційної втечі. Почуття цинізму, відчуженості та безпорадності, пов'язані з вигоранням, можуть бути непереборними, спонукаючи людей шукати речовини, які притупляють негативні емоції. Опіоїди, алкоголь і заспокійливі засоби зазвичай використовуються для створення тимчасового відчуття відстороненості від тиску на роботі чи особистого незадоволення. Дослідження підкреслюють, що спричинена стресом емоційна дисрегуляція значно підвищує вразливість до вживання ПАР, оскільки люди прагнуть «заглушити» психологічний біль [12, с. 364].

Взаємозв'язок між професійним вигоранням і зловживанням психоактивними речовинами є складним, багатфакторним і тісно

взаємопов'язаним. Професійне вигорання не лише підвищує вразливість до вживання психоактивних речовин, але й формує психологічне підґрунтя, що сприяє розвитку дезадаптивних механізмів подолання стресу.

В основі цього зв'язку лежить біологічна система стрес-реакції людського організму. За тривалого професійного стресу гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова (ГГН) вісь активується, що призводить до підвищення рівня кортизолу. Постійна активація цієї системи призводить до емоційного виснаження – ключової ознаки професійного вигорання. Емоційне виснаження виснажує внутрішні психологічні ресурси людини, знижуючи її здатність ефективно справлятися зі стресом за допомогою адаптивних механізмів подолання [13, с. 879].

У міру зниження психологічної стійкості люди все частіше шукають негайного полегшення від негативних емоційних станів. Це нерідко призводить до формування дезадаптивних копінг-стратегій, коли психоактивні речовини – зокрема, алкоголь, транквілізатори чи стимулятори – використовуються як засіб штучного регулювання настрою, зменшення тривоги або подолання хронічної втоми.

Відповідно до гіпотези самолікування, особи, які перебувають у стані тривалого стресу або емоційного дистресу, частіше вдаються до вживання психоактивних речовин задля зменшення психологічного дискомфорту. Однак такий підхід, хоч і здається ефективним у короткостроковій перспективі, ненавмисно підвищує ризик розвитку залежності та поглиблення психічних проблем [14, с. 233].

Окрім того, вигорання пов'язане з когнітивними викривленнями, такими як безпорадність, цинізм і відстороненість, що може знизити мотивацію шукати більш здорові стратегії подолання, як-от терапія або соціальна підтримка. З часом повторне вживання речовин змінює шляхи винагороди мозку, посилюючи вживання речовин як типову реакцію на стрес.

Відносини між вигоранням і зловживанням психоактивними речовинами не є односпрямованими. Хоча вигорання часто змушує людей використовувати речовини як механізм подолання, зловживання психоактивними речовинами, у свою чергу, погіршує самі симптоми вигорання, створюючи деструктив (замкнене

коло). Ця петля не лише поглиблює залежність, але й закріплює виснаження, що призводить до погіршення як психічного здоров'я, так і професійної діяльності. Однак тривале вживання цих речовин нерідко призводить до набагато серйозніших наслідків.

Зловживання психоактивними речовинами дестабілізує емоційну регуляцію. Хоча речовини спочатку можуть придушити негативні емоції, вони часто призводять до перепадів настрою, підвищення тривоги та депресивних епізодів під час фаз відміни. Виявлено, що особи, які вживають речовини, щоб впоратися зі стресом, пов'язаним з роботою, мали втричі серйозніше емоційне виснаження та симптоми депресії порівняно з тими, хто не вживає [13, с. 57].

Поєднання емоційного виснаження, безнадії та залежності від психоактивних речовин значно підвищує ризик суїциду. Виявлено, що люди із синдромом вигорання та вживанням психоактивних речовин мали в 3,5 рази вищий ризик суїцидальних думок порівняно із загальною популяцією [8, с. 145].

Хронічне вживання психоактивних речовин, особливо якщо воно використовується для лікування синдрому вигорання, призводить до низки проблем з фізичним здоров'ям. До них належать захворювання печінки (через зловживання алкоголем), проблеми із серцево-судинною системою (через стимулятори) і неврологічні розлади. Дослідження виявили, що люди, які вживали алкоголь для боротьби зі стресом, мали на 60% вищий ризик розвитку хронічних захворювань порівняно з тими, хто рідко вживає [14, с. 57].

Зловживання психоактивними речовинами нерідко посилює стан хронічної втоми – одного з ключових симптомів професійного вигорання, який проявляється як на фізичному, так і на емоційному рівнях. Хоча такі речовини, як стимулятори, можуть тимчасово підвищувати рівень енергії та зменшувати відчуття втоми, їхня дія має короткотривалий характер. Після завершення ефекту часто виникає так званий ефект «відскоку», що супроводжується ще глибшим виснаженням і зниженням функціональної здатності.

Алкоголь і седативні препарати, хоч і викликають сонливість, проте порушують структуру сну, що унеможливує повноцінне

відновлення організму. У результаті сон стає поверхневим, фрагментарним і невідновлювальним, а денна втома лише посилюється, підтримуючи замкнене коло виснаження і залежної поведінки [13, с. 880].

Вигорання пов'язане зі зниженням когнітивних здібностей, включно з труднощами з концентрацією, пам'яттю та прийняттям рішень. Дослідження демонструють, що тривале вживання алкоголю призводить до структурних змін мозку, особливо в префронтальній корі – ділянці, яка відповідає за когнітивні функції вищого порядку. Ці зміни поглиблюють когнітивне зниження, яке вже є в осіб, які страждають від синдрому вигорання, що призводить до низької продуктивності, збільшення кількості помилок і подальшого психологічного дистресу [12, с. 369].

Нераціональне вживання стимуляторів, хоча на початковому етапі може сприяти підвищенню концентрації та продуктивності, проте за тривалого застосування часто призводить до розвитку тривожності, параної та когнітивної нестабільності, включно з порушеннями уваги. Така когнітивна мінливість поступово підриває професійну ефективність, провокуючи зниження впевненості у власних силах і виникнення почуття неадекватності та безпорадності – ключових ознак синдрому професійного вигорання. За результатами досліджень, співробітники з ознаками вигорання у 63% випадків частіше беруть лікарняні та на 50% рідше досягають запланованих робочих показників [3].

Зловживання психоактивними речовинами значною мірою сприяє зростанню рівня абсентеїзму, зумовленого як проблемами зі здоров'ям, так і тривалими періодами відновлення. Навіть за фізичної присутності на робочому місці такі працівники часто демонструють явища презентеїзму – формально перебуваючи на роботі, але залишаючись розумово та емоційно неактивними, що істотно знижує загальну продуктивність.

Хронічний стрес і відсутність належної підтримки з боку організації змушують працівників звільнятися, що призводить до суттєвих кадрових втрат. За підрахунками, заміна «вигорілого» працівника обходиться роботодавцю в 50–60% річної заробітної плати, враховуючи витрати на найм, адаптацію нового персоналу та втрати продуктивності [16, с. 232].

Працівники, які зловживають психоактивними речовинами, мають підвищений ризик професійних помилок, нещасних випадків і небезпечної поведінки, особливо в критичних галузях, таких як виробництво, транспорт і охорона здоров'я. За даними досліджень, зловживання психоактивними речовинами є фактором до 65% виробничих інцидентів [10, с. 1271].

Наслідки ігнорування професійного вигорання та зловживання психоактивними речовинами значно виходять за межі індивідуального благополуччя працівника та ефективності окремої організації. У разі неналежного реагування ці явища призводять до суттєвого зростання витрат – зокрема, через зниження продуктивності, підвищення витрат на медичне обслуговування, зростання плинності кадрів та збільшення кількості інцидентів на робочому місці. За оцінками, щорічні втрати світового бізнесу, спричинені вигоранням, становлять близько 322 мільярди доларів США [7, с. 168].

Окрім втрат для бізнесу, тяжке навантаження лягає на системи охорони здоров'я. Лікування пов'язаних з вигоранням станів – таких як серцево-судинні захворювання, депресія та тривожні розлади – разом з витратами на подолання наслідків зловживання ПАР (наприклад, хвороби печінки, передозування, залежність) призводить до суттєвих медичних витрат. За даними, щорічна вартість зловживання психоактивними речовинами для глобальних систем охорони здоров'я становить близько 35 мільярдів доларів [15, с. 226].

Загалом економічний ефект невирішених проблем вигорання та зловживання ПАР є вражаючим як у секторі бізнесу, так і у сфері охорони здоров'я. Дослідження показали, що кожен долар, інвестований у програми підтримки психічного здоров'я та профілактики зловживання ПАР на робочому місці, може зекономити компанії до 4 доларів – за рахунок зниження витрат на медичне обслуговування та підвищення продуктивності [16, с. 1234].

**Висновки.** Перетин професійного вигорання та зловживання психоактивними речовинами становить дедалі гострішу, але часто недооцінену кризу сучасного робочого середовища. Зокрема, дослідження демонструють, що фахівці з високим рівнем вигорання у

три рази частіше вдаються до вживання ПАР, порівняно з колегами, які не мають ознак емоційного виснаження.

Цей зв'язок зумовлений низкою психологічних механізмів, серед яких емоційна дисрегуляція, когнітивна втома, порушення сну та прагнення до швидкого полегшення від хронічного стресу. Часто зловживання починається як спроба саморегуляції – так зване самолікування, що здається нешкідливим у короткостроковій перспективі, але з часом переростає у стійку залежність, яка погіршує психічне здоров'я і функціонування особистості.

Деструктивний цикл негативно позначається не лише на самопочутті працівника, але й на діяльності організації загалом: знижується продуктивність, зростають витрати на охорону здоров'я, посилюються ризики помилок та інцидентів на робочому місці.

Нездатність організацій та державних структур своєчасно і системно реагувати на ці взаємопов'язані проблеми призводить до ескалації витрат і людських втрат, що, у свою чергу, посилює навантаження на соціальну й економічну інфраструктуру. Таким чином, подвійний тягар професійного виснаження та зловживання психоактивними речовинами становить критичну загрозу як для індивідуального добробуту працівників, так і для стійкості та репутації організацій.

Подальший розвиток цієї проблематики, зокрема щодо просвітницької роботи та превенції, потребує залучення психологів чи психотерапевтів до роботи з персоналом організації – як у складі команди, так і на правах аутсорсу. Введення критерію психологічної підтримки забезпечить наявність актуальних даних та можливість розроблення протоколу допомоги відповідно до реалій українського сьогодення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ahola K., Pulkki-Råback L., Kouvonen A., Rossi H., Lönnqvist J. Burnout and behavior-related health risk factors: results from the population-based Finnish health 2000 study. *Journal of occupational and environmental medicine*. 2012. Vol. 54, № 1. P. 17–22.
2. Attridge M. Profile of small employers in the United States and the importance of employee assistance programs during the COVID-19 pandemic. *American Journal of Health Promotion*. 2022. Vol. 36, № 7. P. 1229–1236. DOI: <https://doi.org/10.1177/08901171221112488d>.
3. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. URL: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.
4. Cartwright W.S. Economic costs of drug abuse: Financial, cost of illness, and services. *Journal of Substance Abuse Treatment*. 2008. Vol. 34, № 2. P. 224–233.
5. Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx>.
6. Employee Burnout Report: COVID-19's Impact and 3 Strategies to Curb It. URL: <https://www.indeed.com/lead/preventing-employee-burnout-report>.
7. Frone M.R., Trinidad J.R. Perceived physical availability of alcohol at work and workplace alcohol use and impairment: Testing a structural model. *Psychology of Addictive Behaviors*. 2014. Vol. 28, № 4. P. 1271.
8. Gómez-Urquiza J.L., De la Fuente-Solana E.I., Albendín-García L., Canadas-De la Fuente G.A. Prevalence of burnout syndrome in emergency nurses: A meta-analysis. *Critical care nurse*. 2017. Vol. 37, № 5. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.4037/ccn2017508>.
9. Kostev K., Oswald S., Frajerman A., Haro J. M., Jacob L. Trends in burnout and related sick leave duration in working-age adults followed in general practices in Germany between 2012 and 2022. *Journal of Psychiatric Research*. 2024. № 172. P. 52–58. DOI: [10.1016/j.jpsychires.2024.02.023](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.02.023).
10. Lo D., De Angelis M. COVID-19: protecting health-care workers. *Lancet*. 2020. Vol. 395, № 10228. P. 922. DOI: [10.1016/S0140-6736\(20\)30644-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30644-9).
11. McEwen B.S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological reviews*. 2007. Vol. 87, № 3. P. 873–904.
12. Thompson R.J. Changing realities for women and work: the impact of COVID-19 and prospects for the post-pandemic workplace. *Merits*. 2022. Vol. 2, № 3. P. 164–169. DOI: <https://doi.org/10.3390/merits2030012>.
13. Violanti J.M., Owens S.L., McCanlies E., Andrew M. E. Law enforcement suicide: a review. *Policing: An International Journal*. 2019. Vol. 42, № 2. P. 141–164. DOI: [10.1108/PIJPSM-05-2017-0061](https://doi.org/10.1108/PIJPSM-05-2017-0061).
14. Volkow N.D., Koob G.F., McLellan A.T. Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England journal of medicine*. 2016. Vol. 374, № 4. P. 363–371. DOI: [10.1056/NEJMra1511480](https://doi.org/10.1056/NEJMra1511480).

15. Vrecko S. Everyday drug diversions: A qualitative study of the illicit exchange and non-medical use of prescription stimulants on a university campus. *Social Science & Medicine*. 2015. № 131. P. 297–304. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.10.016.

16. Wilsnack R.W., Wilsnack S.C., Gmel G., Kantor, L.W. Gender differences in binge drinking: Prevalence, predictors, and consequences. *Alcohol research: current reviews*. 2018. Vol. 39, № 1. P. 57. DOI: 10.35946/arcr.v39.1.09.

#### REFERENCES:

1. Ahola, K., Pulkki-Råback, L., Kouvonen, A., Rossi, H., Lönnqvist, J. (2012). Burnout and behavior-related health risk factors: results from the population-based Finnish health 2000 study. *Journal of occupational and environmental medicine*, 54 (1), 17–22 [in English].

2. Attridge, M. (2022). Profile of small employers in the United States and the importance of employee assistance programs during the COVID-19 pandemic. *American Journal of Health Promotion*, 36 (7), 1229–1236. DOI: <https://doi.org/10.1177/08901171221112488d> [in English].

3. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. (2019). URL: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> [in English].

4. Cartwright, W.S. (2008). Economic costs of drug abuse: Financial, cost of illness, and services. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 34 (2), 224–233 [in English].

5. Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes. (2018). URL: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx> [in English].

6. Employee Burnout Report: COVID-19’s Impact and 3 Strategies to Curb It. (2021). URL: <https://www.indeed.com/lead/preventing-employee-burnout-report> [in English].

7. Frone, M.R., Trinidad, J.R. (2014). Perceived physical availability of alcohol at work and workplace alcohol use and impairment: Testing a structural model. *Psychology of Addictive Behaviors*, 28, (4), 1271 [in English].

8. Gómez-Urquiza, J.L., De la Fuente-Solana, E.I., Albendín-García, L., Canadas-De la Fuente, G.A. (2017). Prevalence of burnout syndrome in emergency nurses: A meta-analysis. *Critical care nurse*, 37 (5), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.4037/ccn2017508> [in English].

9. Kostev, K., Oswald, S., Frajerman, A., Haro, J. M., Jacob, L. (2024). Trends in burnout and related sick leave duration in working-age adults followed in general practices in Germany between 2012 and 2022. *Journal of Psychiatric Research*, 172, 52–58. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2024.02.023 [in English].

10. Lo, D., De Angelis, M. (2020). COVID-19: protecting health-care workers. *Lancet*, 395 (10228), 922. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30644-9 [in English].

11. McEwen, B.S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological reviews*, 87 (3), 873–904 [in English].

12. Thompson, R.J. (2022). Changing realities for women and work: the impact of COVID-19 and prospects for the post-pandemic workplace. *Merits*, 2 (3), 164–169. DOI: <https://doi.org/10.3390/merits2030012> [in English].

13. Violanti, J.M., Owens, S.L., McCanlies, E., Andrew, M.E. (2019). Law enforcement suicide: a review. *Policing: An International Journal*, 42, (2), 141–164. DOI: 10.1108/PIJPSM-05-2017-0061 [in English].

14. Volkow, N.D., Koob, G.F., McLellan, A.T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England journal of medicine*, 374, (4), 363–371. DOI: 10.1056/NEJMra1511480 [in English].

15. Vrecko, S. (2015). Everyday drug diversions: A qualitative study of the illicit exchange and non-medical use of prescription stimulants on a university campus. *Social Science & Medicine*, 131, 297–304. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.10.016 [in English].

16. Wilsnack, R.W., Wilsnack, S.C., Gmel, G., Kantor, L.W. (2018). Gender differences in binge drinking: Prevalence, predictors, and consequences. *Alcohol research: current reviews*, 39 (1), 57. DOI: 10.35946/arcr.v39.1.09 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

UDC 378.147:811.1

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.11>

**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 Science, 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

**Larysa BRODSKA**

*Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of English Philology,  
State University "Uzhhorod National University"  
larysa.brodska@uzhnu.edu.ua*

**ORCID:** 0009-0009-1914-5350

## FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION: COMPETENCE-BASED BENCHMARKS

**Abstract. Purpose.** *The article examines the theoretical and methodological foundations of foreign language training in higher education through the lens of competence-based benchmarks established by contemporary European and national educational frameworks. It explores the conceptual foundations of foreign language training within a learning outcomes framework in higher education, with a focus on developing capacity for effective intercultural and professional communication. The article argues that language education has evolved from a standalone academic discipline into a vital tool for global mobility and career advancement in today's interconnected European context.*

**Research Methodology.** *The study draws on the analysis and synthesis of competence-based, systemic, activity-based, and outcomes-oriented approaches, thereby enabling foreign language education to be examined as a dynamic system. The investigation employs methods of analysis, synthesis, comparison, and conceptual modeling. It is informed by contemporary documents from the Council of Europe (notably the Common European Framework of Reference for Languages), the EU, and the OECD, as well as recent scholarly works by Ukrainian and Western researchers.*

**The scientific novelty** of this study lies in the comprehensive conceptualization of foreign language training in higher education as an integrated system oriented toward clearly defined learning outcomes, and in specifying the set of competence-based benchmarks that define its content and organization. The author systematizes benchmarks related to the linguistic, sociocultural, pragmatic, and personal components of language competence.

**Conclusions.** *The study substantiates that foreign language training should be implemented using clearly defined competence-oriented benchmarks aligned with European qualification frameworks, a prerequisite for ensuring academic recognition and graduate competitiveness. Future research directions involve developing practical models of foreign language training for various educational fields and analyzing mechanisms for assessing learning outcomes.*



© L. Lichman, L. Mykhailenko, O. Kositska, L. Brodska, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Key words:** *foreign language training, higher education, competence-based approach, intercultural communication, outcome-based education, competence-based benchmarks, professional communication, learning outcomes, European Qualifications Framework.*

**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 КОСИЦЬКА**

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

**Лариса БРОДСЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології,  
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»  
larysa.brodska@uzhnu.edu.ua  
**ORCID:** 0009-0009-1914-5350

## ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА У ВИЩІЙ ОСВІТІ: КОМПЕТЕНТНІСНІ ОРІЄНТИРИ

**Анотація.** Метою статті є теоретико-методологічне осмислення іношомовної підготовки у вищій освіті крізь призму компетентнісних орієнтирів, визначених сучасними європейськими та національними освітніми рамками. Увагу зосереджено на з'ясуванні концептуальних засад іношомовної підготовки як складника вищої освіти, яка орієнтована на результати навчання та спрямована на формування здатності до ефективної міжкультурної та професійної комунікації. У статті доводиться, що мовна освіта перестає бути ізольованим предметом, а стає ключовим інструментом глобальної мобільності та професійної реалізації в умовах інтегрованої Європи.

**Методологія дослідження.** Дослідження ґрунтується на аналізі та узагальненні положень компетентнісного, системного, діяльнісного та результатно-орієнтованого підходів, що дає змогу розглянути іношомовну освіту як динамічну систему. Використано методи аналізу, синтезу, порівняння та концептуального моделювання. Джерельну базу становлять сучасні документи Ради Європи (зокрема, "Common European Framework of Reference for Languages"), ЄС, OECD, а також актуальні наукові праці українських і західних дослідників.

**Наукова новизна** полягає у комплексній концептуалізації іношомовної підготовки у вищій освіті як цілісної системи, зорієнтованої на очікувані виходи навчання, та в уточненні сукупності компетентнісних орієнтирів, що визначають її зміст і організацію. Автором систематизовано орієнтири, що стосуються лінгвістичної, соціокультурної, прагматичної та особистісної складових частин мовної компетентності.

**Висновки.** Обґрунтовано, що іношомовна підготовка має реалізовуватися на основі чітко визначених компетентнісних орієнтирів, узгоджених з європейськими рамками кваліфікації як передумова забезпечення академічного визнання та конкурентоспроможності випускників. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням практичних моделей іношомовної підготовки для різних освітніх галузей та аналізом механізмів оцінювання результатів.

**Ключові слова:** іношомовна підготовка, вища освіта, компетентнісний підхід, міжкультурна комунікація, результатно-орієнтована освіта, компетентнісні орієнтири, професійна комунікація, результати навчання, Європейська рамка кваліфікації.

**Problem Statement.** Contemporary transformations in higher education, driven by globalization, European integration, and digitalization, have brought to the fore the challenge of developing students' capacity to function effectively in multilingual and multicultural environments. The rapid growth of international academic collaboration, increased mobility of students and faculty, and expanding access to global scholarly resources have raised expectations for foreign language proficiency among higher education graduates. Against this backdrop, foreign language training has become a key component of professional and academic development across all disciplines, enabling full participation in international educational and research processes.

In today's world, foreign language proficiency is viewed not merely as an educational outcome or indicator of linguistic competence, but as an essential prerequisite for academic mobility, professional fulfillment, and graduates' integration into the global labor market. A foreign language serves as a tool for accessing cutting-edge research, international educational programs, and professional networks, which determines its pivotal role in training specialists. In this sense, foreign language training is increasingly viewed as an interdisciplinary component integrated into the overall logic of the educational process.

The transition to a competence-based model of higher education, enshrined in European Union strategic documents and being consistently implemented in national educational systems, necessitates rethinking the goals, content, and expected outcomes of foreign language training. Within this model, what becomes central is not the volume of linguistic knowledge acquired but the ability to use a foreign language for solving academic, professional, and social tasks in real communicative situations. This approach focuses language education on developing integrated learning outcomes that combine linguistic resources, communicative skills, sociocultural awareness, and readiness for intercultural interaction.

This raises the challenge of defining competence-based benchmarks for foreign language training that would ensure its alignment with the outcome-oriented logic of higher education and contemporary European

educational frameworks. Clearly defining such benchmarks is a necessary condition for aligning the content of foreign language training with the expected learning outcomes of educational programs, as well as ensuring transparency and comparability of qualifications at national and international levels.

Addressing this challenge is directly related to important scholarly and practical tasks, particularly designing educational programs, formulating and verifying learning outcomes, ensuring their alignment with the European Qualifications Framework, and improving the overall quality of higher education. In practical terms, this enhances the effectiveness of foreign language training, facilitates its integration into the professional education system, and produces competitive graduates capable of professional practice in a globalized educational and professional environment.

**Review of Sources and Recent Research.** The competence-based approach in higher education has attracted considerable scholarly attention in numerous international and national studies, reflecting the pan-European trend of reorienting educational systems toward learning outcomes and developing graduates' ability to act effectively in various social and professional contexts. In scholarly literature, the competence-based approach is viewed as the methodological foundation for transforming higher education content, involving the integration of knowledge, skills, values, and practical experience. These issues are particularly relevant in language education, which is directly linked to communicative activity and intercultural interaction.

The foundational document in language education is the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [1] and its Companion Volume, which together conceptualize language use as a form of social action realized in specific communicative contexts and situations. This document consistently emphasizes the action-oriented nature of language competence and its dependence on social roles, communication goals, and circumstances. The Companion Volume significantly expands the classical model of language competence by introducing the concepts of plurilingual competence, mediation,

and intercultural interaction as key benchmarks for contemporary language education, responding to the needs of Europe's multilingual and multicultural environment.

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning [4] defines learning outcomes as the central element of qualification descriptors, directly influencing the design of foreign language training in higher education. The focus on learning outcomes necessitates clearly formulating the expected foreign language abilities of graduates and aligning them with qualification levels. Accordingly, foreign language training is viewed as an important factor in ensuring transparency, comparability, and academic recognition of qualifications.

In its policy document OECD Learning Compass 2030 [2], the OECD emphasizes the role of communicative, social, and intercultural skills as foundational for personal development amid complex societal challenges, uncertainty, and rapid change. The ability to communicate effectively, collaborate in multicultural settings, and use a foreign language as a professional tool is considered a component of key competencies for the 21st century.

In Ukrainian scholarly discourse, the competence-based approach has been thoroughly examined in the works of Kucherenko [5], V. Luhovyi [6], O. Savchenko [7], and other researchers who emphasize the need for transitioning from a knowledge-based paradigm to an education model oriented toward learning outcomes and developing students' practical competencies. At the same time, analysis of recent publications reveals the need for further conceptualizing foreign language training specifically through the lens of competence-based benchmarks in general higher education, underscoring the relevance of continued theoretical and methodological inquiry in this area.

**The purpose** of the article is to provide a theoretical and methodological examination of foreign language training in higher education through the lens of competence-based benchmarks that define its goals, content, and expected outcomes within an outcome-oriented educational paradigm. The study aims to substantiate the significance of competence-based benchmarks in shaping foreign language learning

outcomes in accordance with contemporary European and national educational frameworks, and to clarify their role in ensuring the alignment of foreign language training with the requirements for higher education graduates.

**Theoretical Analysis and Discussion.** Within the competence-based paradigm, foreign language training in higher education is conceptualized as an integrated, multidimensional system designed to develop students' capacity for effective academic and professional communication in multilingual settings. This system involves not only acquiring linguistic resources but also developing skills in using a foreign language as a tool for learning, professional practice, and social interaction. In this context, foreign language training focuses on developing integrated learning outcomes that combine linguistic knowledge, communicative skills, sociocultural awareness, and the capacity for reflection on language experience. These outcomes are viewed as interconnected components of a holistic communicative competence that enables learners to navigate complex, authentic communication scenarios.

The shift toward this integrated model represents a fundamental departure from traditional approaches that prioritized grammatical accuracy and vocabulary acquisition as ends in themselves. Contemporary foreign language training acknowledges that linguistic competence must be situated within broader communicative, cultural, and professional contexts. This reconceptualization acknowledges that language use is inherently social and purposeful, requiring learners to develop not merely linguistic proficiency but also strategic, pragmatic, and intercultural capabilities.

This approach entails organically integrating language education into the overall logic of educational programs and aligning its outcomes with the expected learning outcomes of the corresponding level of higher education. A foreign language serves as a component of interdisciplinary training that links theoretical knowledge with its practical application in professional and academic settings. This integration manifests through content and language integrated learning (CLIL) approaches, English for Specific Purposes (ESP) courses tailored to disciplinary needs, and authentic

professional communication tasks embedded within language curricula. Dr. Cañado notes that CLIL also develops soft skills and key competences such as critical thinking, risk-taking, interpersonal abilities, and intercultural competence, increasing students' employability and enhancing their capacity to meet societal demands [3]. By situating language learning within meaningful disciplinary contexts, students come to understand foreign language competence as a practical tool for accessing specialized knowledge, participating in international professional communities, and contributing to global scholarly discourse.

According to the CEFR Companion Volume (2020), foreign language training should develop not only the linguistic dimension but also the sociolinguistic and pragmatic dimensions, which determine an individual's ability to use language appropriately for specific communicative situations, intentions, and social roles. The linguistic dimension encompasses phonological, lexical, grammatical, and semantic resources that form the foundation of language use. However, the updated framework emphasizes that linguistic accuracy alone is insufficient without the sociolinguistic competence to recognize and navigate registers, styles, dialects, and social conventions. The document emphasizes the action-oriented nature of language competence, realized through performing various communicative tasks in real or simulated conditions. This perspective positions learners as social agents who use language to accomplish specific goals, negotiate meaning, and construct shared understanding.

The pragmatic dimension, which addresses the functional aspects of language use, has gained increased prominence in contemporary frameworks. This dimension concerns how speakers organize discourse, maintain coherence, adapt messages to specific communicative purposes, and employ strategies to overcome communication breakdowns. In academic and professional contexts, pragmatic competence becomes particularly crucial, as students must learn to construct persuasive arguments, present research findings, participate in scholarly debates, and navigate the implicit conventions of disciplinary communication.

Particular emphasis in contemporary language education is placed on mediation as the ability

to facilitate exchange between languages, cultures, and discourses. Mediation is viewed as a key component of foreign language training in contexts of academic mobility, interdisciplinary collaboration, and international cooperation. The concept extends beyond traditional notions of translation or interpretation to encompass summarizing information from multiple sources, explaining complex concepts to different audiences, facilitating understanding in multilingual settings, and bridging cultural differences that may impede communication.

In the contemporary globalized academic environment, mediation skills have become indispensable. The ability to mediate – to process information in one language and reformulate it for audiences operating in another linguistic or cultural framework – represents a sophisticated level of language competence that transcends simple bilingualism. As emphasized by the Council of Europe's official CEFR framework, mediation is a strategic process that requires agency at every stage, develops linguistic and cultural awareness, and highlights the developmental nature of linguistic repertoires, playing a crucial role in successful plurilingual and pluricultural encounters. Mediation also encompasses intralingual activities, such as simplifying technical language for non-specialist audiences or adapting formal academic discourse for different professional contexts. Contemporary frameworks acknowledge that effective communication often requires not merely expressing one's own ideas but facilitating understanding and building bridges across linguistic and cultural divides.

Competence-based benchmarks for foreign language training encompass several interrelated dimensions that collectively form an integrated model of language training in higher education.

The linguistic dimension ensures the development of language resources necessary for working with specialized and scholarly texts, including reading, writing, oral interaction, and academic discourse. In higher education contexts, linguistic competence must extend beyond everyday conversational ability to encompass the specialized vocabularies, syntactic structures, and discourse patterns characteristic of academic and professional communication. Students need to develop the ability to navigate dense theoretical

texts, extract relevant information from research articles, synthesize ideas from multiple sources, and produce well-structured written work that meets disciplinary conventions.

The sociocultural dimension reflects the ability to engage in intercultural interaction, awareness of the cultural conditioning of communication, and adherence to academic and professional ethics. This dimension recognizes that language is embedded in systems of values, assumptions, and social practices that shape how meaning is constructed and interpreted. Developing sociocultural competence requires learners to move beyond stereotypical cultural knowledge toward understanding how cultural frameworks influence communication styles, argumentation patterns, politeness conventions, and professional behaviors. In academic contexts, this includes understanding the cultural specificity of research paradigms, citation practices, authorship conventions, and academic integrity standards. The sociocultural dimension further encompasses critical awareness of power dynamics, linguistic privilege, and the politics of language choice in international academic and professional settings.

The pragmatic dimension involves using a foreign language to achieve specific professional and academic goals, such as participating in scholarly events, drafting scholarly publications, and performing professional tasks in international settings. In higher education, pragmatic competence manifests in students' ability to navigate complex professional scenarios: writing compelling research proposals, delivering persuasive presentations, networking effectively at conferences, and adapting communication strategies to different professional contexts. The pragmatic dimension also encompasses strategic competence – the ability to deploy communication strategies when linguistic resources are insufficient, including circumlocution, clarification requests, and repair strategies.

The personal dimension encompasses autonomy, responsibility, and readiness for lifelong learning, aligning with contemporary understandings of higher education's role in personal development. This dimension acknowledges that language learning extends beyond the formal educational period and requires

learners to develop metacognitive awareness, self-assessment capabilities, and strategies for continued language development throughout their professional careers. Autonomous learners can identify their own learning needs, set realistic goals, select appropriate resources, and monitor their progress independently. The personal dimension also encompasses affective factors – motivation, confidence, willingness to take risks, and resilience – that significantly influence language learning success and continued development.

Thus, foreign language training in higher education has been transformed into a systemic tool for developing the capacity for professional and intercultural communication, meeting the contemporary requirements of the integrated European Higher Education Area and the principles of competence-oriented education. This transformation reflects broader shifts in higher education toward more integrated, interdisciplinary, and professionally relevant curricula that equip graduates with the transversal competencies required for success in complex, globalized professional environments. Foreign language competence, understood in this multidimensional sense, becomes a cornerstone of graduates' professional identity and capability, enabling them to access international knowledge networks, participate in global professional communities, and contribute meaningfully to addressing transnational challenges. The integration of language training into the broader educational mission ensures that linguistic development is recognized as fundamental to students' intellectual growth, professional formation, and active participation in an increasingly interconnected world.

#### **Conclusions and future research prospects.**

The article demonstrates that effective foreign language training in higher education should be implemented through clearly defined competence-based benchmarks aligned with the European Qualifications Framework and contemporary approaches to formulating learning outcomes. Focusing on such benchmarks ensures that foreign language training aligns with the outcome-oriented logic of higher education, within which what matters is not the volume of knowledge acquired, but the development of the ability to use a foreign language for

solving academic and professional tasks in real communicative situations.

This approach promotes the integrity of language education, its systematic integration into the overall structure of educational programs, and alignment with other components of professional training. As a result, foreign language training ceases to function as an autonomous instructional element and becomes an important factor in developing academic mobility, intercultural communication, and professional competence among higher education students. This, in turn, enhances graduates' competitiveness in national and international labor markets.

Future research directions in this area involve developing field-specific models of foreign language training that account for the particularities of different educational fields and professional contexts, as well as refining assessment tools for foreign language learning outcomes in accordance with competence-based benchmarks. Particular attention should be given to analyzing mechanisms for integrating language education into interdisciplinary educational spaces, which will enhance the effectiveness of foreign language training and its responsiveness to contemporary challenges in higher education development.

### BIBLIOGRAPHY:

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume / Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation> (дата звернення: 16.12.2024).
2. OECD Learning Compass 2030: a series of concept notes / OECD. Paris: OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/oecd-learning-compass-2030> (дата звернення: 17.12.2025).
3. Pérez Cañado M.L. Lessons learned: CLIL and paths forward in bilingual education. School Education Gateway: expert article. 24 September 2024. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/lessons-learned-clil-and-paths-forward-bilingual-education> (дата звернення: 17.12.2025).
4. The European qualifications framework for lifelong learning (EQF) / Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 17.12.2025).
5. Кучеренко І.А. Сучасний компетентнісний урок в умовах технологізації навчання в закладах П(ІТ)О: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. 94 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/745491> (дата звернення: 18.12.2025).
6. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 13–25.
7. Савченко О.В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Т. 31 (70). № 2. Ч. 2. С. 218–224. DOI: 10.32838/2663-6069/2020.2-2/38.

### REFERENCES:

1. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation> [in English].
2. OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/oecd-learning-compass-2030> [in English].
3. Pérez Cañado, M.L. (2024, September 24). Lessons learned: CLIL and paths forward in bilingual education. School Education Gateway. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/lessons-learned-clil-and-paths-forward-bilingual-education> [in English].
4. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, European Commission. (2018). The European qualifications framework for lifelong learning (EQF). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en> [in English].
5. Kucherenko, I.A. (2025). Suchasnyi kompetentnisnyi urok v umovakh tekhnolohizatsii navchannia v zakladakh P(PTO) [Modern competency-based lesson in the context of technological education in vocational education and training institutions: electronic training course]. Bilozerkivskiyi instytut neperervnoi profesiinoi osvity, DZVO “University of Educational Management”, NAES of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/745491> [in Ukrainian].

6. 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].

7. Savchenko, O.V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy i sklad profesiino-komunikatyvnoi kompetentsii [Competency-based approach in teaching a foreign language and the composition of professional and communicative competence]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, 31 (70), 2, 218–224. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/38> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 19.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.1:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.12>**Вікторія ЛУЧКЕВИЧ**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри французької та іспанської філології,  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
[luch.vik11@gmail.com](mailto:luch.vik11@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-3363-7791

## НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МІКРОНАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Анотація.** *Мета статті* полягає в теоретичному осмисленні нейропедагогічних засад мікронавчання у процесі формування іношомовної комунікативної компетентності студентів, зумовленому необхідністю узгодження сучасних методів навчання іноземних мов з нейрокогнітивними особливостями функціонування мозку здобувачів освіти. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні принципів нейропедагогіки (обмеження робочої пам'яті, механізми уваги, закономірності нейропластичності тощо) та нейролінгвістики (процеси кодування, консолідації знань, інтервального повторення тощо) з методами теоретичного аналізу наукової літератури, системності та науковості. **Наукова новизна** полягає в тому, що, використовуючи аналіз ключових положень нейропедагогіки та нейролінгвістики, ми обґрунтуємо ефективність мікронавчання як моделі, що знижує когнітивне навантаження, підтримує стійку увагу та мотивацію, сприяючи формуванню лексичних, граматичних і комунікативних навичок, а також окреслюємо перспективи емпіричної перевірки цієї моделі в іношомовній освіті. **Висновки.** Мікронавчання з позицій нейропедагогіки є ефективною теоретичною моделлю іношомовної освіти, орієнтованою на оптимізацію навчального процесу відповідно до нейрокогнітивних можливостей здобувачів освіти, оскільки воно відповідає обмеженням робочої пам'яті, активізує процеси консолідації знань у довготривалій пам'яті та сприяє зниженню когнітивного навантаження. Окреслені перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою нейропедагогічного потенціалу мікронавчання в іношомовному навчанні.

**Ключові слова:** мікронавчання, нейропедагогіка, нейролінгвістика, іношомовна комунікативна компетентність, когнітивне навантаження, нейропластичність.

**Viktoriia LUCHKEVYCH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of French and Spanish Philology,  
Ivan Franko National University of Lviv  
[luch.vik11@gmail.com](mailto:luch.vik11@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-3363-7791

## NEURO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF MICROLEARNING IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

**Abstract.** *The purpose of the article is to theoretically comprehend the neuro-pedagogical foundations of microlearning in the process of forming foreign language communicative competence of students, driven by the need to align modern foreign language teaching methods with the neurocognitive features of the brain functioning in learners. The research methodology is based on the combination of principles of neuropedagogy (limitations of working memory, attention mechanisms, patterns of neuroplasticity, etc.) and neurolinguistics (processes of encoding, knowledge consolidation, spaced repetition, etc.) with methods of theoretical analysis of scientific literature, systematicity, and scientific rigor. The scientific novelty lies in the fact that, using the analysis of key positions in neuropedagogy and neurolinguistics, the effectiveness of microlearning as a model that reduces cognitive load, maintains sustained attention and motivation, promoting the formation of lexical, grammatical, and communicative skills, has been justified, and prospects for empirical verification of this model in foreign language education have been outlined. Conclusions.* From the perspective of neuropedagogy, microlearning is an effective theoretical model of foreign language education, oriented towards optimizing the learning process in accordance with the neurocognitive capabilities of learners, as it corresponds to



© В. Лучкевич, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*the limitations of working memory, activates processes of knowledge consolidation in long-term memory, and contributes to reducing cognitive load. The prospects for further research are related to the empirical verification of the neuro-pedagogical potential of microlearning in foreign language teaching.*

**Key words:** *microlearning, neuropedagogy, neurolinguistics, foreign language communicative competence, cognitive load, neuroplasticity.*

**Постановка проблеми.** У сучасному освітньому дискурсі зростає інтерес до педагогічних технологій, здатних узгоджувати когнітивні механізми функціонування мозку з дидактичними стратегіями навчання. Такий підхід є особливо актуальним у контексті іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти, де традиційні, лінійні форми подання матеріалу нерідко призводять до когнітивного перевантаження та не враховують індивідуальних особливостей опанування нової інформації. Отже, інтеграція нейропедагогічного підходу, що поєднує досягнення нейронаук, психології та педагогіки, постає як обґрунтована відповідь на виклики сучасної освіти. Нейропедагогіка дає змогу глибше осмислити роль нейропластичності, пам'яті та уваги у процесі засвоєння іншомовного матеріалу та визначити педагогічні умови, які підтримують ці нейрокогнітивні процеси.

Водночас у методиці викладання іноземних мов дедалі ширше застосовується мікронавчання – технологія, що передбачає поділ навчального матеріалу на короткі, цілеспрямовані фрагменти, які легко опрацьовуються, повторюються та закріплюються у межах нетривалих навчальних сесій. Такий формат сприяє зменшенню когнітивного навантаження та відповідає обмеженням робочої пам'яті, що є критично важливим для формування лексичних, граматичних і комунікативних навичок.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Упродовж останніх десятиліть у науковому дискурсі спостерігається зростання інтересу до нейропедагогіки як міждисциплінарного напрямку. Дослідники наголошують на тому, що ефективність навчання значною мірою визначається узгодженістю педагогічних методів з нейрокогнітивними механізмами мозку, зокрема нейропластичністю, процесами уваги та функціонуванням пам'яті [2; 7; 11]. У сфері вивчення іноземних мов ці чинники набувають особливого значення, оскільки іншомовне навчання пов'язане з формуванням нових і перебудовою наявних нейронних мереж.

Дослідження у галузі нейронаук підтверджують, що засвоєння іноземної мови супроводжується структурними та функціональними змінами в мозку, які є проявами досвід-залежної нейропластичності [3; 9]. Інтенсивність, частота й організація мовної практики безпосередньо впливають на ці процеси, що зумовлює зростання уваги до ролі повторення, розподіленої практики та консолідації знань у довготривалій пам'яті [4; 5].

Водночас в освітню практику активно впроваджується технологія мікронавчання, що передбачає подачу навчального у вигляді коротких, цілеспрямованих навчальних одиниць [6; 8]. Дослідження з когнітивної лінгвістики на нейропедагогіки засвідчують його здатність зменшувати когнітивне навантаження та відповідати обмеженням робочої пам'яті [2; 10]. У контексті іншомовної освіти мікронавчання застосовується для розвитку комунікативних навичок через мобільні застосунки та платформи, де короткі модулі фокусуються на конкретних мовних елементах, таких як вимова чи граматики [1; 3]. Зокрема, емпіричні дослідження демонструють, що мікронавчання підвищує мотивацію та утримання знань у студентів, особливо в умовах дистанційного навчання [6; 11]. Водночас інтеграція мікронавчання з нейропедагогічними засадами формування іншомовної комунікативної компетентності залишається недостатньо систематизованою, що зумовлює потребу в подальшому теоретичному осмисленні цього підходу.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні нейропедагогічних засад мікронавчання як інноваційної стратегії формування іншомовної комунікативної компетентності. Для досягнення цієї мети ми проаналізуємо ключові концепції нейропедагогіки, нейрокогнітивні механізми іншомовного навчання, інтерпретуємо мікронавчання як нейропедагогічну модель та запропонуємо концептуальну схему її застосування в освітній практиці.

**Виклад основного матеріалу.** З позицій нейропедагогіки мікронавчання розглядається як науково обґрунтована модель

організації навчального процесу, що узгоджується з нейрокогнітивними закономірностями функціонування мозку. Його ключовою перевагою є відповідність обмеженням робочої пам'яті та можливість оптимізації когнітивного навантаження завдяки поділу навчального матеріалу на короткі, змістовно завершені одиниці. Такий формат сприяє ефективнішому кодуванню іншомовної інформації та зменшує ризик когнітивного перевантаження.

У нейропедагогічному вимірі мікронавчання також інтерпретується як засіб активації досвід-залежної нейропластичності. Регулярна робота з невеликими порціями мовного матеріалу забезпечує багаторазову активацію відповідних нейронних мереж, що створює умови для формування стійких синаптичних зв'язків і консолідації знань у довготривалій пам'яті. Особливого значення набуває інтервальне повторення, яке відповідає нейробіологічним механізмам довготривалої потенціації.

Варто наголосити на тому, що нейропедагогічно орієнтоване навчання іноземних мов має враховувати взаємодію когнітивних, емоційних та мотиваційних чинників, що безпосередньо впливають на якість мовного засвоєння [2, с. 132]. У цьому контексті мікронавчання сприяє підтриманню уваги, позитивного емоційного залучення та навчальної мотивації, що є важливими умовами формування іншомовної комунікативної компетентності. Наприклад, інтеграція гейміфікації в мікромодулі активізує систему винагороди мозку, посилюючи дофамінові сигнали та покращуючи утримання лексики [1, с. 283–284].

Отже, мікронавчання з позицій нейропедагогіки постає як ефективна модель іншомовного навчання, що поєднує принципи нейропластичності, оптимального когнітивного навантаження та мотиваційної підтримки. Це дає змогу інтерпретувати його не лише як технологію, але й як інструмент для глибокої адаптації освітнього процесу до нейрокогнітивних потреб студентів.

Слід також зауважити, що нейрокогнітивні механізми іншомовного навчання являють собою комплекс взаємопов'язаних процесів на рівні мозку, які забезпечують опанування іноземною мовою через інтеграцію нейронних мереж, когнітивних функцій та адаптивних змін. Ці механізми базуються на принципах

нейропластичності, яка дає змогу мозку реорганізувати нейронні зв'язки у відповідь на нові лінгвістичні стимули, сприяючи формуванню нових шляхів для оброблення фонетики, граматики та семантики. Дослідження демонструють, що під час вивчення іноземної мови активізуються ключові зони мозку, такі як зона Брока (відповідальна за вироблення мови) та зона Верніке (для розуміння), а також префронтальна кора, яка регулює виконавчі функції, включно з увагою та робочою пам'яттю [11]. Наприклад, у дорослих учнів, на відміну від дітей, де пластичність є більш вираженою, процес навчання супроводжується динамічними змінами в сірій речовині, особливо в лівій півкулі, де відбувається посилення зв'язків між мовними центрами та підкірковими структурами, такими як базальні ганглії, що беруть участь у процедурній пам'яті для автоматизації граматичних правил.

Когнітивні аспекти, такі як робоча пам'ять та увага, відіграють центральну роль у нейрокогнітивних механізмах. Робоча пам'ять, опосередкована префронтальною корою та гіпокампом, дає змогу тимчасово утримувати та маніпулювати лінгвістичною інформацією, наприклад, під час запам'ятовування словникового запасу чи конструювання речень. Дослідження з використанням магнітно-резонансної томографії показують, що у білінгвів спостерігається підвищена активація цих зон під час емоційної інтерференції, коли емоційно забарвлені слова другої іноземної мови впливають на когнітивний контроль, що свідчить про інтеграцію емоційних мереж з мовними процесами. Емоційний фактор посилює мотивацію та утримання знань, оскільки позитивні емоції стимулюють вивільнення дофаміну, що сприяє консолідації пам'яті в довготривалій пам'яті [3; 11]. Крім того, соціальний контекст навчання активізує дзеркальні нейрони в премоторній корі, даючи змогу імітувати мовну поведінку через спостереження та взаємодію, що особливо ефективно в імерсивних середовищах.

Загалом відзначимо, що нейрокогнітивні механізми іншомовного навчання підкреслюють динамічну взаємодію між нейронними структурами, когнітивними функціями та зовнішніми факторами, що відкриває перспективи для нейропедагогіки. Інтеграція

нейронаукових даних у освітні практики, такі як мультимедійне навчання чи соціальні симуляції, може значно підвищити ефективність опанування іноземною мовою, особливо для студентів, де пластичність мозку потребує цілеспрямованого стимулювання. Ці механізми не лише пояснюють індивідуальні відмінності в успішності навчання, але й слугують основою для розроблення персоналізованих методик, що враховують нейрокогнітивні профілі учнів, сприяючи формуванню стійкої комунікативної компетентності [3; 9]. Подальший аналіз цих механізмів дає змогу глибше зрозуміти, як мікронавчання може бути інтегроване у нейропедагогічну модель для посилення цих процесів.

На основі вищенаведеного пропонуємо нейропедагогічну модель інтеграції мікронавчання у формування іншомовної комунікативної компетентності студентів (рис. 1).

Отож, мікронавчання, як нейропедагогічна модель формування іншомовної комунікативної компетентності, являє собою інноваційний підхід, що поєднує принципи нейронаук, педагогіки та лінгводидактики для оптимізації

процесів опанування іноземними мовами через короткі, структуровані модулі, тривалістю зазвичай 3–10 хвилин, які адаптовані до природних механізмів мозкової активності. Ця модель базується на розумінні нейропластичності мозку, яка дає змогу формувати нові нейронні зв'язки в зонах, відповідальних за мову, таких як зона Брока та Верніке, а також прифронтальна кора, що регулює увагу та робочу пам'ять.

На структурному рівні модель включає три такі компоненти: когнітивний (розвиток робочої пам'яті через “just-in-time” вправи), емоційний (стимуляція лімбічної системи для аутентичної комунікації), соціальний (активація дзеркальних нейронів через групові взаємодії в онлайн-платформах). Ця модель може бути візуалізована як трирівнева схема: базовий рівень (нейрокогнітивні основи), середній (педагогічні стратегії) та верхній (комунікативні результати), що забезпечує системний аналіз її впровадження.

У контексті нейропедагогіки мікронавчання мінімізує когнітивне перевантаження, запобігаючи виснаженню ресурсів робочої

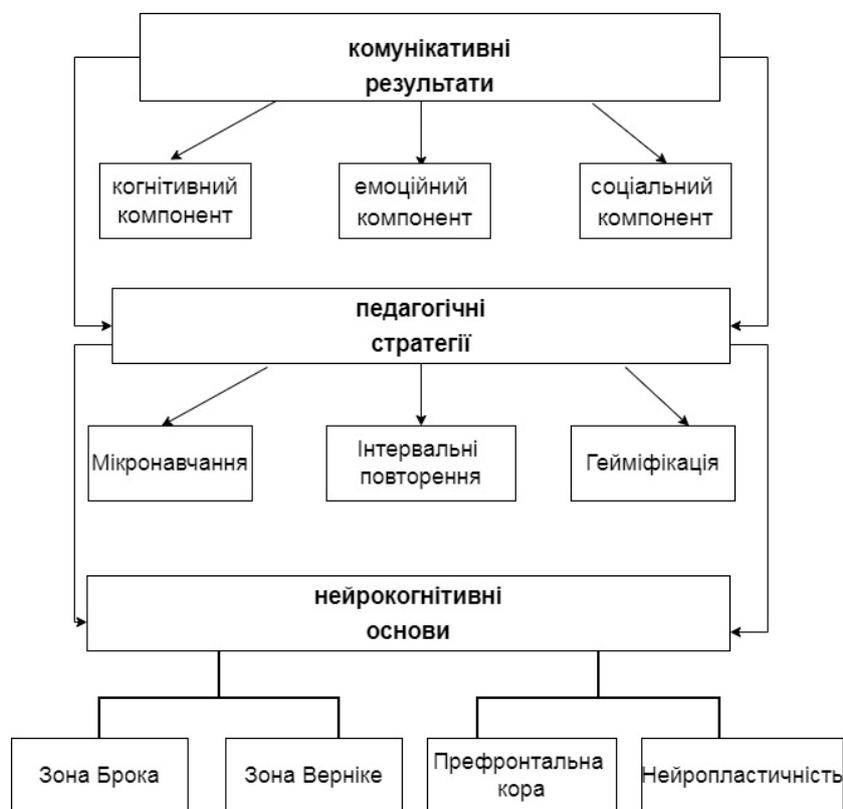


Рис. 1. Нейропедагогічна модель мікронавчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності

пам'яті, і сприяє ефективній консолідації знань через механізми повторення та інтервального навчання, що активізують гіпокамп для переходу інформації з короткотривалої до довготривалої пам'яті. Наприклад, короткі сесії з фокусом на конкретних аспектах комунікативної компетентності – фонетиці, лексиці, граматиці чи дискурсі – дають змогу учням інтегрувати нові елементи мови в реальні сценарії, такі як діалоги чи рольові ігри, без ризику втрати мотивації через тривалі заняття.

На нейрокогнітивному рівні мікронавчання стимулює емоційне залучення, вивільняючи дофамін у системі винагороди мозку, що посилює мотивацію та утримання лінгвістичних структур, особливо в дорослих учнів, де пластичність мозку зменшується з віком, але може бути реактивована через регулярні “just-in-time” вправи.

Варто також зазначити, що у нелінгвістичних освітніх середовищах, де вивчення іноземної мови часто є вторинним, мікронавчання дає змогу персоналізувати процес, враховуючи індивідуальні нейрокогнітивні профілі учнів, такі як рівень робочої пам'яті чи стиль сприйняття інформації (візуальний, аудіальний чи кінестетичний), що призводить до кращої адаптивності та зменшення бар'єрів, як-от лінгвістична тривога. Конкретні приклади включають мобільні застосунки для мікронавчання, де короткі уроки з аудіо- та відео-елементами тренують вимову та розуміння на слух, сприяючи формуванню автоматичних нейронних шляхів для спонтанної комунікації.

Переваги цієї моделі особливо помітні у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, де акцент робиться не лише на знаннях, але й на вміннях ефективно використовувати мову в соціальному контексті, що відповідає принципам нейропедагогіки про інтеграцію емоційного та когнітивного компонентів. Крім того, ця модель сприяє інклюзивності, даючи змогу адаптувати контент для учнів з різними нейрокогнітивними особливостями, наприклад з дефіцитом уваги, через гнучкий графік та мультимодальні стимули.

Таким чином, концептуальна нейропедагогічна модель мікронавчання являє собою інтегративний підхід, що поєднує принципи нейронаук, педагогіки та лінгводидактики для оптимізації процесів опанування іноземними

мовами через короткі, модульні сесії, адаптовані до нейрокогнітивних механізмів мозку. У контексті мікронавчання модель передбачає сегментоване подання матеріалу з елементами повторення, гейміфікації та мультимедіа, що активізує дофамінову систему для підвищення мотивації та консолідації знань. У свою чергу, нейропедагогічний аспект моделі акцентує на персоналізації навчання: врахування індивідуальних нейрокогнітивних профілів учнів, таких як стиль сприйняття (візуальний, аудіальний), рівень емоційного залучення, для подолання бар'єрів, як-от лінгвістична тривога чи знижена пластичність у дорослих.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що мікронавчання має ґрунтовне нейропедагогічне підґрунтя і може розглядатися як ефективна модель організації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. З позицій нейропедагогіки мікронавчання узгоджується з основними нейрокогнітивними закономірностями функціонування мозку, зокрема з обмеженнями робочої пам'яті, механізмами уваги та процесами нейропластичності. Поділ навчального матеріалу на короткі, структуровані одиниці сприяє оптимізації когнітивного навантаження та створює умови для ефективнішого кодування і консолідації іншомовної інформації.

Теоретичне осмислення мікронавчання дає змогу інтерпретувати його як нейропедагогічно доцільну стратегію, що активує механізми досвід-залежної нейропластичності та довготривалої пам'яті, забезпечуючи поступове й стійке формування лексичних, граматичних і комунікативних навичок. Важливим є також вплив мікронавчання на підтримання уваги та навчальної мотивації, що має принципове значення для іншомовної освіти та відповідає сучасним нейронауковим уявленням про роль емоційних і мотиваційних чинників у навчанні.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в аналізі ефективності мікронавчання у формуванні окремих компонентів іншомовної комунікативної компетентності в різних вікових групах здобувачів освіти та в умовах формальної і неформальної мовної освіти. Крім того, варто вивчити інтеграцію штучного інтелекту в цю модель для автоматизованої персоналізації контенту, що може відкрити нові горизонти в нейропедагогіці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лучкевич В.В. Дизайн-мислення у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич.* 2023. Вип. 70. Т. 2. С. 281–285. DOI: 10.24919/2308-4863/70-2-42.
2. Лучкевич В.В. Нейролінгвістичний підхід у навчанні іноземних мов: принципи та стратегії навчання. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки».* 2025. Вип. 31 (60). С. 125–138. DOI: 10.58442/3041-1831-2025-31(60)-125-138.
3. Cepeda N.J., Pashler H., Vul E., Wixted J.T., Rohrer D. Distributed practice in verbal recall tasks: *A review and quantitative synthesis. Psychological Bulletin.* 2006. Vol. 132, № 3. P. 354–380. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.354.
4. Eichenbaum H. Memory: Organization and Control. *Annual Review of Psychology.* 2017. Vol. 68. P. 19–45. DOI: 10.1146/annurev-psych-010416-044131.
5. Hug T. Micro Learning and Narration: Exploring possibilities of utilization of narrative structures in micro learning. *Proceedings of the Fourth Media in Transition Conference.* Cambridge: MIT, 2005. P. 1–7.
6. Immordino-Yang M.H. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W.W. Norton & Company, 2016. 248 p.
7. Leong K., Sung A., Au D., Blanchard C. A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management.* 2021. Vol. 13, № 1. P. 88–102. DOI: 10.1108/JWAM-10-2020-0044.
8. Li P., Legault J., Litcofsky K.A. Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex.* 2014. Vol. 58. P. 301–324. DOI: 10.1016/j.cortex.2014.05.001.
9. Sweller J. Cognitive Load Theory and Educational Technology. *Educational Technology & Society.* 2019. Vol. 22, № 2. P. 1–11. DOI: 10.1007/s11423-019-09701-3.
10. Tokuhamo-Espinosa T. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: W.W. Norton & Company, 2011. 448 p.
11. Yang J. Editorial: Second language learning and neuroplasticity. *Frontiers in Psychology.* 2024. Vol. 15. Article 1417238. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1417238.

#### REFERENCES:

1. Luchkevych, V.V. (2023). Dyzain-myslennia u formuvanni inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii studentiv [Design thinking in forming foreign language communicative competence of students]. *Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiyi zbiryk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 70 (2), 281–285. DOI: 10.24919/2308-4863/70-2-42 [in Ukrainian].
2. Luchkevych, V.V. (2025). Neirolinhvistychnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov: pryntsyipy ta stratehii navchannia [Neurolinguistic approach in foreign language teaching: principles and strategies of learning]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zbiryk naukovykh prats. Seriya "Pedahohichni nauky"*, 31 (60), 125–138. DOI: 10.58442/3041-1831-2025-31(60)-125-138 [in Ukrainian].
3. Cepeda, N.J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J.T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132 (3), 354–380. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.354 [in English].
4. Eichenbaum, H. (2017). Memory: Organization and Control. *Annual Review of Psychology*, 68, 19–45. DOI: 10.1146/annurev-psych-010416-044131 [in English].
5. Hug, T. (2005). Micro learning and narration: Exploring possibilities of utilization of narrative structures in micro learning. In *Proceedings of the Fourth Media in Transition Conference* (pp. 1–7). Cambridge: MIT [in English].
6. Immordino-Yang, M.H. (2016). Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W.W. Norton & Company [in English].
7. Leong, K., Sung, A., Au, D., & Blanchard, C. (2021). A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management*, 13 (1), 88–102. DOI: 10.1108/JWAM-10-2020-0044 [in English].
8. Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K.A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301–324. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001> [in English].
9. Sweller, J. (2019). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology & Society*, 22 (2), 1–11. DOI: 10.1007/s11423-019-09701-3 [in English].
10. Tokuhamo-Espinosa, T. (2011). Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: W.W. Norton & Company [in English].
11. Yang, J. (2024). Editorial: Second language learning and neuroplasticity. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1417238. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1417238 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 29.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.13>**Ольга МОСКАЛЕНКО**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки,  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
Olgets@ukr.net  
**ORCID:** 0000-0001-6191-2490

## ПРОАКТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

**Анотація.** *Мета статті* полягає в розкритті теоретичних засад проактивного мислення як когнітивної установки та стратегічного мета-ресурсу, що забезпечує конкурентоспроможність та професійну стійкість фахівця в умовах інтенсивної цифровізації. **Методологія.** У дослідженні використано комплексний аналіз літературних джерел: концепції логотерапії, самоефективності, теорії проактивної особистості та системний підхід до структурування компонентів конкурентоспроможності. Застосовано метод теоретичного моделювання для визначення векторів впливу проактивного мислення на аксіологічну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. **Наукова новизна.** Вперше концептуалізовано проактивне мислення як «операційну систему» фахівця, що виконує роль інтегративного мета-ресурсу в структурі конкурентоспроможності. Обґрунтовано поняття «цифрового суб'єкта» – професіонала, який завдяки антиципації та внутрішньому локусу контролю трансформує технологічні виклики у власні ринкові переваги. Доведено, що проактивне мислення є фундаментальним катализатором, який переводить потенціал професійних та загальних компетенцій у динамічну професійну стійкість. У **висновках** встановлено, що в умовах цифрових трансформацій традиційна модель конкурентоспроможності поступається моделі «професійної суб'єктності». Проактивне мислення, що базується на антиципації та креативності, дає змогу фахівцю створювати високу додану вартість поза межами алгоритмізованих систем. Наголошено на тому, що розвиток цього мета-ресурсу потребує цілеспрямованого інституційного впливу та культивування інтелектуальної автономії у системі освіти протягом життя та в процесі цілеспрямованої підготовки висококваліфікованих кадрів.

**Ключові слова:** проактивне мислення, конкурентоспроможність фахівця, цифровізація, мета-ресурс, цифровий суб'єкт, професійна стійкість, антиципація, штучний інтелект.

**Olga MOSKALENKO**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,  
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
Olgets@ukr.net  
**ORCID:** 0000-0001-6191-2490

## PROACTIVE THINKING AS A FACTOR OF A MODERN SPECIALIST'S COMPETITIVENESS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

**Abstract. The purpose.** The article aims to reveal the theoretical foundations of proactive thinking as a cognitive mindset and a strategic meta-resource that ensures the competitiveness and professional resilience of a specialist in the context of intensive digitalization. **Methodology.** The study employs a comprehensive analysis of literary sources: concepts of logotherapy, self-efficacy, proactive personality theories, and a systematic approach to structuring components of competitiveness. The method of theoretical modeling was applied to determine the vectors of proactive thinking's influence on the axiological, cognitive, and behavioral spheres of the individual. **Scientific novelty.** For the first time, proactive thinking is conceptualized as a specialist's “operating system”, performing the role of an integrative meta-resource within the structure of competitiveness. The concept of the “digital subject” is substantiated – a professional who, through anticipation and an internal locus of control, transforms technological challenges into personal market advantages. It is proven that proactive thinking is a fundamental catalyst that converts the potential of professional



© О. Москаленко, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

and general competencies into dynamic professional resilience. **Conclusions.** It is established that in the conditions of digital transformations, the traditional model of competitiveness gives way to the model of “professional agency”. Proactive thinking, based on anticipation and creativity, allows a specialist to create high added value beyond the limits of algorithmic systems. It is emphasized that the development of this meta-resource requires targeted institutional influence and the cultivation of intellectual autonomy within the system of lifelong learning and in the process of purposeful training of highly qualified personnel.

**Key words:** proactive thinking, specialist competitiveness, digitalization, meta-resource, digital subject, professional resilience, anticipation, artificial intelligence.

**Постановка проблеми.** Сучасний ринок праці характеризується станом перманентної трансформації, що супроводжується мінливими та невизначеними умовами. Динамічні зміни, непередбачуваність професійного середовища та прискорення процесів цифровізації, зокрема інтеграція інструментів штучного інтелекту в різні сфери, стимулюють реструктуризацію професійної кваліфікації фахівців. Це зумовлює підвищення вимог до фахівців та очікування їх значних можливостей у сфері прийняття рішень, стратегічного передбачення та інноваційного підходу.

Необхідність безперервного оволодіння новими цифровими інструментами, ризик заміщення робочих місць автоматизованими системами та постійний тиск на ефективність вимагають від фахівця ментальної стійкості та розвитку мета-компетенцій. Виникає нагальна потреба у проактивних фахівцях, здатних не лише адаптуватися до змін, але й завчасно їх ініціювати, передбачати синергію нових технологій, ідентифікувати потенційні проблеми та брати відповідальність за власний професійний розвиток і результати, що в результаті підвищуватиме їх конкурентоспроможність. У зв'язку з цим дослідницький фокус має концентруватися на вивченні психологічних чинників успішної реалізації в певній професійній діяльності та конкурентоспроможності сучасних фахівців. Одним з таких чинників, на нашу думку, є проактивне мислення, що реалізується як фундаментальна когнітивна установка, що лежить в основі ініціативної поведінки та забезпечує внутрішній локус контролю, систематично формуючи всі інші складові частини конкурентоспроможності фахівця.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** В результаті аналізу літературних джерел з'ясовано, що теоретичний фундамент проактивності закладено в концепції логотерапії В. Франкла, де визначено роль свободи

вибору людиною реакції на зовнішні стимули. Подальшого розвитку концепція набула у працях А. Бандури, який інтегрував ідею самоефективності як ключового когнітивного елемента проактивної поведінки. Практичне застосування та популяризація терміна «проактивність» як навички відбулося завдяки С. Кові, який сфокусувався на поняттях «коло впливу» та «коло турбот». Сучасні дослідження феномена в організаційному контексті представлені роботами Т. Бейтмана, Дж. Кранта та Ш. Паркер, які емпірично обґрунтували конструкцію «проактивної особистості» та її вплив на інноваційну поведінку на робочому місці. Поняття «проактивність» виступало предметом досліджень І. Ламаш, Ю. Діхтенко, Г. Мутерко, К. Павелків, Ж. Стельмашук та інших науковців. Незважаючи на значну увагу вчених до феномена проактивності, комплексний аналіз наукової літератури допоміг виявити деякі прогалини. Попри визнання проактивності як важливої поведінкової риси, недостатньо досліджений її первинний, когнітивний аспект – проактивне мислення – як фундаментальну внутрішню установку, яка формує та інтегрує всі інші складові частини конкурентоспроможності, особливо в умовах прискореної цифрової трансформації.

**Мета статті** – розкрити теоретичні засади проактивного мислення як когнітивної установки та стратегічного ресурсу, що є ключовим чинником конкурентоспроможності фахівця та його професійної стійкості в умовах цифрових трансформацій.

**Виклад основного матеріалу.** В результаті дослідження особливостей сучасного ринку праці в умовах динамічної цифровізації науковці відзначають фундаментальні зміни ресурсів та цінностей, оскільки знання, технологічні навички та інтелект стають основним потенціалом для виживання на ринку праці в цифрову епоху. У свою чергу, це приводить до

зміни пріоритетів працівників: на перший план виходять потреби у самореалізації, інтелектуальному розвитку та постійному вдосконаленні власних компетенцій [7].

Формування конкурентоспроможних фахівців задекларовано на державному рівні як стратегічний пріоритет, що зумовлює інтеграцію зусиль освітніх та професійних інституцій у підготовці кадрів, здатних до ефективної діяльності в умовах глобальних трансформацій. Водночас поняття конкурентоспроможності фахівця, особливо в сучасних умовах, залишається дискусійним, оскільки охоплює широкий діапазон аспектів та набуває специфічного змісту залежно від конкретної професійної сфери.

У більш загальному сенсі конкурентоспроможність розглядається як сукупність знань, інтелекту та технологічних навичок, які є головним ресурсом для успішної реалізації та ефективної діяльності на ринку праці [1]. У межах системного аналізу вагомим є підхід М. Орап та В. Вовк до диференціації понять конкурентоспроможності. Якщо конкурентоспроможність особистості визначається її адаптивними можливостями та спрямованістю на успіх, то конкурентоспроможність фахівця акцентує увагу на професійній перевазі над іншими суб'єктами діяльності. Автори підкреслюють, що ключовим атрибутом сучасного професіонала є свідоме керування власними перевагами (особистісними та кваліфікаційними), а також їх успішна експозиція у професійному середовищі [5].

Л. Дудко розглядає конкурентоспроможність як вміння виявляти та використовувати особистісні, професійні та ділові якості, швидше і краще за інших працівників реалізувати власний потенціал за конкретних умов діяльності підприємства, що дає можливість отримувати відповідну винагороду, досягати певного соціального статусу та забезпечити надійність свого службового становища і професійного зростання [2]. Поширеним є підхід, де в структурі конкурентоспроможності виокремлюють три такі блоки:

- професійно-технологічний блок, або “Hard skills”, який визначає рівень фахових знань, кваліфікацію, володіння цифровими інструментами, тобто відображає фундаментальну компетентність у певній професійній сфері;

- соціально-психологічний блок, або “Soft skills”, який охоплює комунікативні навички, стресостійкість, лідерські якості тощо, тобто ті характеристики, що сприяють оптимізації міжособистісної взаємодії;

- соціально-економічний блок, який відображає здатність фахівця вигідно «продавати» свої знання та вміння, мобільність на ринку праці та відповідність вимогам роботодавців.

На думку Г. Мороз, комплексна характеристика конкурентоспроможності особистості інтегральна, динамічна, дає їй змогу реалізувати себе в умовах суперництва в розв'язанні професійних і життєвих завдань, сприяє здоланню невизначеності, дає можливість відповідати вимогам ринку. Дослідниця визначає структуру конкурентоспроможності через такі складові частини:

- аксіологічну, що відображає ціннісні орієнтації фахівця;

- когнітивну, що характеризує систему знань та здатність до їх постійного оновлення.

- поведінкову – конкретні дії, спрямовані на досягнення результату в умовах суперництва [4].

Визначена структура конкурентоспроможності відображає наявний потенціал фахівця, проте в умовах цифрової трансформації та невизначеності критичного значення набуває динамічна здатність особистості приводити ці компоненти в дію. Такою інтегральною властивістю, на нашу думку, виступає проактивність.

На думку В. Зливкова, проактивність є внутрішньою властивістю психіки, здатністю усвідомлювати і відтворювати свої цінності, цілі й принципи незалежно від зовнішніх обставин, тобто залишатися собою і проявляти себе в дії узгоджено з внутрішньою природою [3]. У широкому розумінні проактивність розглядається не просто як активна поведінка, а як стратегічна орієнтація особистості на випередження. На відміну від реактивності, проактивність передбачає свідомий вибір реакції та ініціювання змін [6]. У межах нашого дослідження ми розглядаємо проактивність як психологічний ресурс, що дає змогу фахівцю конвертувати свої знання та навички у конкретні конкурентні переваги [11].

Проте якщо проактивність є видимим результатом – поведінкою, то її глибинним

джерелом і внутрішнім ресурсом є проактивне мислення. Саме воно виступає тією «когнітивною лінзою», через яку фахівець сприймає цифрові трансформації не як загрозу, а як сукупність можливостей. Таким чином, проактивне мислення стає стратегічним мета-ресурсом, який забезпечує самовідновлення та саморозвиток конкурентоспроможності в умовах цифровізації.

Виходячи з розуміння проактивного мислення як мета-ресурсу, вважаємо доцільним виокремити його ключові характеристики, що безпосередньо впливають на рівень конкурентоспроможності фахівця в цифровому середовищі. На нашу думку, структуру такого мислення формують три взаємопов'язані вектори:

1) Антиципація та прогностичність. Проактивне мислення дає змогу фахівцю не просто реагувати на технологічні зміни, а передбачати їхні наслідки для своєї професійної сфери. Це виражається у здатності ідентифікувати потенційні кризи ще до їх настання та завчасно ініціювати процес перекваліфікації [9].

2) Суб'єктність та внутрішній локус контролю. [8] Усвідомлення власної здатності впливати на професійні обставини перетворює фахівця з об'єкта цифрової трансформації на її активного суб'єкта. Це мінімізує відчуття «цифрового фаталізму» та стимулює пошук інноваційних способів використання інструментів штучного інтелекту чи автоматизації для підвищення власної продуктивності.

3) Креативність у вирішенні проблем. Проактивне мислення спрямоване не на пошук причин виникнення труднощів, а на генерацію альтернативних шляхів досягнення результату. В умовах цифровізації це проявляється у здатності бачити нестандартні зв'язки між технологічними рішеннями та професійними завданнями.

Аналіз наукового доробку А. Бандури [8], С. Паркер [10] та А. Грант [9] дає змогу стверджувати, що виокремлені нами вектори проактивного мислення мають глибоке підґрунтя в сучасній світовій психологічній думці та є релевантними викликам цифрової економіки

Таким чином, проактивне мислення виконує функцію «операційної системи» фахівця, яка дає йому змогу ефективно інтегрувати «Hard and Soft skills» у цілісну модель конкурентної поведінки. Саме така когнітивна

установка забезпечує професійну стійкість та конкурентоспроможність особистості. Можливий страх перед генеративними програмами штучного інтелекту, які в прогнозованому майбутньому можуть взяти на себе низку задач, які сьогодні виконує певний фахівець. Тож професіонал з проактивним мисленням фокусується на розвитку тих унікальних когнітивних функцій, які створюють високу додану вартість і залишаються поза межами можливостей сучасних алгоритмів. У цьому контексті проактивне мислення постає каталізатором, який трансформує виділені Г. Мороз [4] компоненти конкурентоспроможності, а саме аксіологічний, когнітивний та поведінковий, у динамічну ринкову перевагу, забезпечуючи перехід від пасивного володіння знаннями до суб'єктного керування власним професійним капіталом.

У межах аксіологічної складової частини проактивного мислення докорінно змінює внутрішню ієрархію цінностей фахівця, де пріоритетом стає не професійна стабільність, а прагнення та цінність безперервного саморозвитку. Проактивний фахівець розглядає цифрові трансформації не як зовнішню загрозу, а як виклик і можливість для підвищення якості своєї праці та подальшого професійного зростання. Це змінює мотивацію: від стратегії «уникнення помилок» до стратегії «пошуку інноваційних рішень». Професійна етика в цьому контексті доповнюється відповідальністю за результати, які фахівець ініціює самостійно, не чекаючи зовнішнього стимулювання.

У межах когнітивного компоненту проактивне мислення забезпечує перехід від простого накопичення знань до формування індивідуальної траєкторії в набутті та розширенні компетенцій. Отже, проактивне мислення виступає як інструмент стратегічного керування знаннями. В умовах цифровізації, де інформація застаріває миттєво, конкурентною перевагою стає здатність до самокерованого навчання. Проактивне мислення орієнтоване на антиципацію майбутніх когнітивних запитів, відповідно до яких фахівець ідентифікує прогалини у своїх цифрових компетенціях і заповнює їх згідно з вимогами ринку праці.

У межах поведінкового компоненту проактивне мислення реалізується через

інноваційну, перетворювальну поведінку, на відміну від реактивної, адаптивної поведінки. Проактивне мислення виявляється в ініціюванні нових проєктів, здатності брати на себе відповідальність у ситуаціях невизначеності.

Таким чином, проактивне мислення інтегрує ці компоненти у цілісну систему, створюючи ефект синергії. Конкурентоспроможність та професійна стійкість сучасного фахівця є прямим наслідком такої інтеграції – фахівець залишається конкурентоспроможним завдяки вмінню стратегічно керувати власним когнітивним і професійним ресурсом.

Це дає змогу стверджувати, що в умовах прискореної цифровізації саме проактивне мислення стає фундаментом для формування конкурентоспроможного фахівця нового типу – «цифрового суб'єкта», який не лише споживає технології або відчуває страх заміни його на інструменти ШІ, але й активно конструює власну професійну реальність. Важливо наголосити на тому, що проактивне мислення як мета-ресурс не формується автоматично разом з технічними навичками – воно потребує цілеспрямованого розвитку психологічної готовності до ризику, навичок самопрезентації в цифровому просторі та культивування інтелектуальної автономії. Отже, стратегічне керування власним професійним капіталом стає не лише індивідуальним завданням фахівця, але й новим вектором для інституційних змін у сфері підготовки кадрів.

**Висновки.** В умовах перманентної трансформації ринку праці та інтенсивної цифровізації традиційна модель конкурентоспроможності, заснована на накопиченні статичних знань, поступається динамічній моделі «професійної суб'єктності». Ключовим викликом для сучасного фахівця є не лише оволодіння цифровими інструментами, але й розвиток мета-компетенцій, що забезпечують перевагу

людини над алгоритмізованими системами через прийняття складних рішень та стратегічне передбачення. Проактивне мислення виступає фундаментальним когнітивним мета-ресурсом, який інтегрує аксіологічний, когнітивний та поведінковий компоненти конкурентоспроможності. Визначено, що проактивне мислення функціонує як «операційна система» фахівця, де проактивність постає каталізатором перетворення внутрішнього потенціалу особистості на реальну ринкову перевагу. Ключовими векторами проактивного мислення визначено антиципацію, внутрішній локус контролю, суб'єктність та креативність у вирішенні проблем. Проактивне мислення забезпечує формування фахівця нового типу – «цифрового суб'єкта», який демонструє високу професійну стійкість. Така особистість здатна до стратегічного керування власним інтелектуальним капіталом, самостійного конструювання пізнавальної діяльності та активного формування професійної реальності. Це дає змогу фахівцю не просто адаптуватися до змін, а завчасно ініціювати їх, створюючи високу додану вартість у тих сферах, де людський інтелект залишається незамінним. Проактивне мислення є стратегічним ресурсом та когнітивною установкою, який виступає вагомим чинником конкурентоспроможності фахівця в сучасних умовах.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні когнітивної гнучкості та емоційного інтелекту як ключових передумов для розвитку проактивності та формування «цифрової суб'єктності» конкурентоспроможного фахівця. Окрім того, науковий інтерес становлять розроблення та апробація тренінгових програм, спрямованих на розвиток проактивного мислення та інтелектуальної автономії сучасних фахівців в умовах невизначеності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева А. Професійна конкурентоздатність особистості: психологічний аспект. *Психологія праці та управління: зб. наук. пр. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 2009)*. Київ: ІПК ДСЗУ, 2009. Ч. 1. С. 147–153.
2. Дудко Л. Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки: дис. ... канд. соціол. наук: спец. 22.00.04. Київ, 2004. 196 с.
3. Зливков В. Проактивність як властивість високоефективної особистості. *Гуманний розум*. 2018. № 44. С. 45.
4. Мороз Г. Сутність поняття «конкурентоспроможність фахівця» як умови його успіху на ринку праці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 156–161. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/58-59/22.pdf> (дата звернення: 25.12.2025).

5. Орап М., Вовк В. Конкурентноспроможність особистості VS конкурентоспроможність фахівця. *Grail of Science*. 2022. № 17. С. 386–390. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.07.2022.067> (дата звернення: 25.12.2025).
6. Стельмашук Ж., Павелків К. Проактивність як психолого-педагогічна проблема. *Іноватика у вихованні*. 2022. № 1 (15). С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.466> (дата звернення: 26.12.2025).
7. Черьомухіна О., Чалюк Ю., Кириленко В. Сучасний вимір ринку праці в умовах цифровізації. *Економіка та суспільство*. 2021. № 34. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-85> (дата звернення: 25.12.2025).
8. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> (date of access: 24.12.2025).
9. Grant A.M., Ashford S.J. The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*. 2008. Vol. 28. P. 3–34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.002> (date of access: 24.12.2025).
10. Parker S.K., Williams H.M., Turner N. Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*. 2006. Vol. 91, No. 3. P. 636–652. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636> (date of access: 25.12.2025).
11. Seibert S.E., Kraimer M.L., Crant J.M. What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*. 2001. Vol. 54, No. 4. P. 845–874. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x> (date of access: 25.12.2025)

#### REFERENCES:

1. Aliksieieva, A. (2009). Profesiina konkurentozdatnist osobystosti: psykholohichnyi aspekt [Professional competitiveness of the individual: Psychological aspect]. In *Psykholohiia pratsi ta upravlinnia: zb. nauk. pr. VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Part 1, pp. 147–153). IPK DSZU. [in Ukrainian]
2. Dudko, L. (2004). *Konkurentnospromozhnist spetsialista v umovakh rynkovoї ekonomiky* [Competitiveness of a specialist in a market economy] (Unpublished candidate dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]
3. Zlyvkov, V. (2018). Proaktyvnist yak vlastyvist vysokoefektyvnoi osobystosti [Proactivity as a property of a highly effective personality]. *Humanni rozum*, (44), 45. [in Ukrainian]
4. Moroz, H. (2018). Sutnist poniattia “konkurentnospromozhnist fakhivtsia” yak umovy yoho uspikhu na rynku pratsi [The essence of the concept of “specialist competitiveness” as a condition for their success in the labor market]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (58–59), 156–161. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/58-59/22.pdf>. [in Ukrainian]
5. Orap, M., & Vovk, V. (2022). Konkurentnospromozhnist osobystosti VS konkurentnospromozhnist fakhivtsia [Personality competitiveness VS specialist competitiveness]. *Grail of Science*, (17), 386–390. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.07.2022.067>. [in Ukrainian]
6. Stelmashuk, Zh., & Pavelkiv, K. (2022). Proaktyvnist yak psykholoho-pedahohichna problema [Proactivity as a psychological and pedagogical problem]. *Innovatyka u vykhovanni*, 1 (15), 88–94. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.466>. [in Ukrainian]
7. Cheriomukhina, O., Chaliuk, Yu., & Kyrylenko, V. (2021). Suchasnyi vymir rynku pratsi v umovakh tsyfrovizatsii [Modern dimension of the labor market in the conditions of digitalization]. *Ekonomika ta suspilstvo*, (34). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-85>. [in Ukrainian]
8. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> [in English].
9. Grant, A.M., & Ashford, S.J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.002> in English].
10. Parker, S.K., Williams, H.M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91 (3), 636–652. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636> in English].
11. Seibert, S.E., Kraimer, M.L., & Crant, J.M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54 (4), 845–874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x> in English].

Дата першого надходження статті до видання: 29.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.016:316.77:316.72

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.14>**Богдан НАГРИБЕЛЬНИЙ**

аспірант кафедри української мови,  
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка;  
старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні,  
Херсонська державна морська академія  
[bnagribelnj@gmail.com](mailto:bnagribelnj@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0001-9643-4345

## СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Наукове дослідження репрезентує аналіз актуальної проблеми та присвячено сучасним практикам формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти. **Мета статті** полягає в аналізі проблеми формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти та репрезентації ефективних методів навчання її в освітньому процесі. **Методологічну основу** дослідження становлять положення компетентнісного, системного, культурологічного, комунікативного та студентоцентрованого підходів, які забезпечують цілісне осмислення процесу формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти. **Наукова новизна** дослідження полягає в розробленні та репрезентації практико-орієнтованих видів робіт для здобувачів вищої освіти-майбутніх фахівців морської галузі, спрямованих на розвиток означеної компетентності. **Висновки** дослідження представлено ключовими тезами: формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти – це необхідна складова частина їхньої професійної підготовки в умовах глобалізації, академічної мобільності та мультикультурного освітнього середовища; сучасні практики формування міжкультурної комунікації ґрунтуються на компетентнісному, студентоцентрованому та міждисциплінарному підходах, що сприяє розвитку толерантності, культурної обізнаності та комунікативної гнучкості здобувачів освіти; найбільш ефективними практиками є інтерактивні методи навчання (комунікативні рольові ігри, зокрема Role-plays; “Bridge Communication in a Multicultural Crew”; лексико-комунікативні вправи з міжкультурним компонентом, зокрема “Politeness at Sea”; проєктна діяльність, дискусії), використання цифрових технологій, міжнародних онлайн-проєктів та програм академічної мобільності; важливу роль у формуванні міжкультурної комунікації відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти, яке має забезпечувати міжкультурний діалог, співпрацю та рівні можливості для представників різних культур; результативність сучасних практик значною мірою залежить від готовності викладачів до впровадження міжкультурного компонента в освітній процес, їхньої міжкультурної компетентності та методичної підготовки.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, практико-орієнтовані завдання, освітнє середовище, комунікативні рольові ігри, цифровий застосунок “Word it Out”, компетентнісний, студентоцентрований та міждисциплінарний підходи.

**Bohdan NAHRYBELNYI**

Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language,  
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University;  
Senior Lecturer at the Department of English in Navigation,  
Kherson State Maritime Academy  
[bnagribelnj@gmail.com](mailto:bnagribelnj@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0001-9643-4345

## MODERN PRACTICES OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

**Abstract.** The scientific study represents an analysis of a topical problem and is dedicated to modern practices of forming intercultural communication among higher education students. **The purpose** of the article is to analyze the problem of forming intercultural communication among higher education students and to represent effective methods of teaching it in the educational process. **The methodological basis of the study** is the provisions of the competency-



© Б. Нагрибельний, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

based, systemic, cultural, communicative, and student-centered approaches, which provide a holistic understanding of the process of forming intercultural communication among higher education students. **The scientific novelty** of the study lies in the development and representation of practice-oriented types of work for higher education students – future specialists in the maritime industry, aimed at developing the specified competence. **The conclusions of the study** are presented in key theses: the formation of intercultural communication of higher education students is a necessary component of their professional training in the context of globalization, academic mobility, and a multicultural educational environment; modern practices of forming intercultural communication are based on competency-based, student-centered and interdisciplinary approaches, which contributes to the development of tolerance, cultural awareness and communicative flexibility of education seekers. The most effective practices are interactive teaching methods (communicative role-playing games, in particular Role-plays; “Bridge Communication in a Multicultural Crew”; lexical and communicative exercises with an intercultural component, in particular “Politeness at Sea”; project activities, discussions, role-playing), use of digital technologies, international online projects and academic mobility programs. An important role in the formation of intercultural communication is played by the educational environment of a higher education institution, which should ensure intercultural dialogue, cooperation and equal opportunities for representatives of different cultures; the effectiveness of modern practices largely depends on the readiness of teachers to introduce an intercultural component into the educational process, their intercultural competence, and methodological training.

**Key words:** intercultural communication, practice-oriented tasks, educational environment, communicative role-playing games, digital application “Word it Out”, competency-based, student-centered and interdisciplinary approaches.

**Постановка проблеми** дослідження зумовлена тим, що в умовах інтенсифікації міжнародних освітніх, наукових і професійних зв'язків міжкультурна комунікація стає однією з ключових компетентностей фахівця XXI століття. Це зумовлено тим, що здобувачі вищої освіти дедалі частіше залучаються до академічної мобільності, міжнародних проєктів, онлайн-співпраці з представниками інших культур, що вимагає не лише ґрунтовних фахових знань, але й уміння ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі.

**Аналіз джерел та останніх досліджень** підтверджує актуальність і багатовекторність порушеної проблеми. Для нашого наукового пошуку практично значущими є розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників, як-от О. Ігнатова (2024 р.); О. Ковтун (2019 р.); О. Леві-Джордж (2021 р.); І. Нагрибельна (2023 р.); А. Солодка (2025 р.). Водночас важливими для створення класичного наукового підґрунтя проблеми міжкультурної комунікації стали такі дослідження й документи:

– Байрам Майкл, Ніколс Енн, Стівенс Девід (2001 р.) – дослідження, що присвячено аналізу практичних підходів до розвитку міжкультурної компетентності;

– Байрам Майкл (1997 р.) – монографія, в якій приділено увагу оцінюванню міжкультурної компетентності;

– Common European Framework of Reference for Languages (1996 р.) – рамковий документ, що визначив міжкультурну комунікацію як компетентність у мовній освіті.

Попри наявність теоретичних напрацювань у сфері міжкультурної комунікації, практика

її формування у закладах вищої освіти (ЗВО) залишається недостатньо систематизованою. Часто освітній процес зосереджується на передачі знань, тоді як розвиток комунікативних умінь, толерантності, культурної чутливості та здатності до діалогу культур відбувається фрагментарно або стихійно. Це спричиняє проблеми у міжкультурному спілкуванні, виникнення комунікативних бар'єрів, стереотипів і непорозумінь у професійній та соціальній взаємодії майбутніх фахівців.

**Мета статті** полягає в аналізі проблеми формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти та репрезентації ефективних методів навчання її в освітньому процесі.

Відповідно до мети дослідження означено такі завдання:

– дослідити наукове підґрунтя проблеми формування міжкультурної комунікації;

– розробити види робіт для здобувачів вищої освіти-майбутніх фахівців морської галузі, спрямованих на розвиток означеної компетентності;

– репрезентувати приклади практико-орієнтованих завдань для формування компетентності міжкультурної комунікації сучасних здобувачів вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, системного, культурологічного, комунікативного та студентоцентрованого підходів, які забезпечують цілісне осмислення процесу формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти. У ході дослідження використано такі методи наукового пізнання: *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення

та систематизація наукових джерел з проблем міжкультурної комунікації, педагогіки та психології вищої школи; порівняльний аналіз сучасних освітніх практик; *емпіричні методи*: анкетування, опитування, інтерв'ювання здобувачів вищої освіти та викладачів; педагогічне спостереження за процесом міжкультурної взаємодії в освітньому середовищі; *діагностичні методи*: тестування рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти; *статистичні методи*: кількісний та якісний аналіз результатів дослідження задля перевірки ефективності сучасних практик формування міжкультурної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий інтерес до практики міжкультурної комунікації та способів її формування у здобувачів освіти підтверджує актуальність проблеми. Її значущість, окрім зазначених факторів, зумовлена також вимогами сучасних освітніх стандартів і ринку праці, які орієнтують сучасні ЗВО на формування ключових і професійних компетентностей. Серед таких компетентностей міжкультурна комунікація посідає важливе місце, зокрема у підготовці майбутніх фахівців морської галузі. Водночас відзначимо наявну суперечність між зростаючою потребою у фахівцях, здатних до ефективної міжкультурної взаємодії, та недостатнім рівнем практичної реалізації педагогічних умов, методів і способів формування цієї здатності у здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим постає необхідність ґрунтового аналізу та осмислення практики формування міжкультурної комунікації в освітньому процесі закладів вищої освіти, визначення ефективних педагогічних підходів, методів і засобів, які сприятимуть розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти.

Студіювання порушеної проблеми та власний досвід викладацької діяльності дають змогу стверджувати, що сучасний освітній процес потребує ефективних форм і методів навчання, які б якісно впливали на формування компетентності міжкультурної комунікації. І якщо сам факт важливості вироблення цієї компетентності у сучасних студентів не викликає потреби доведення, то практичний аспект процесу вимагає ефективних методик. Їх імплементація в освітній процес, на нашу

думку, має ґрунтуватися на засадах цифровізації, інтерактиву та моделюванні комунікативної ситуації.

У курсі англійської мови для майбутніх фахівців морської галузі пропонуємо комунікативні ситуації, які передбачають міжкультурну комунікацію. Проілюструємо це на конкретних прикладах вправ і завдань.

#### 1. *Комунікативні рольові ігри (Role-plays).*

*Дидактична рольова гра “Bridge Communication in a Multicultural Crew”.*

Мета: формування міжкультурної професійної комунікації. Професійно-комунікативна ситуація: місток судна під час складних навігаційних умов.

- Ролі:
- Captain (UK);
- Chief Officer (Ukraine);
- Helmsman (Philippines);
- Pilot (Turkey)

Завдання: реалізувати професійну ситуацію засобом міжкультурної комунікації відповідно до означених ролей завдяки полілогу (діалогу). У процесі міжкультурної комунікації учасники мають:

- дотримуватися стандартів SMCP;
- враховувати культурні особливості (тон, темп, форма звернення);
- уникати конфліктів і непорозумінь.

Прогнозований результат: розвиток професійної англомовної взаємодії в мультикультурному середовищі.

#### 2. *Лексико-комунікативні вправи з міжкультурним компонентом.*

*Вправа “Politeness at Sea”.*

Мета: формування компетентностей коректного професійного мовлення.

Завдання:

- 1) Порівняйте представлені висловлювання:
  - “Do it now”.
  - “Could you please carry out the task immediately?”

2) Визначте, яке з них доречніше вживати в міжнародному екіпажі; обґрунтуйте свою відповідь.

3) Переформулюйте команди відповідно до міжкультурних норм.

#### 3. *Аудіювання та обговорення.*

*Вправа “Listening Across Cultures”.*

Мета: розвиток навичок сприйняття різних акцентів.

Лінгвістичний матеріал: аудіозаписи переговорів моряків з різних країн.

Завдання:

- 1) Визначити труднощі сприйняття текстів.
- 2) Обґрунтувати вплив (або відсутність впливу) акценту та культуру комунікації та виконання професійних задач.
- 3) Запропонувати стратегії ефективного слухання та сприйняття текстів для ефективного виконання професійних задач.

4. *Онлайн-взаємодія.*

Завдання “*Virtual Maritime Exchange*”.

Мета: автентична міжкультурна практика.

Завдання:

- 1) Взяти участь у спільному онлайн-форумі/симуляції міжнародного екіпажу.
- 2) Обговорення професійних ситуацій англійською мовою.
- 3) Проаналізувати комунікативні стратегії учасників. Виокремити з-поміж них найбільш ефективні та аргументувати свій вибір.

У дослідженні представлено такі види завдань, що мають на меті засобом різноманітних способів міжкультурної взаємодії сформулювати у здобувачів освіти компетентність міжкультурної комунікації. Практична значущість полягає в поєднанні мовної та професійної підготовки; орієнтації на реальні умови професійної діяльності; розвитку міжкультурної комунікативної компетентності підготовки до роботи в мультинаціональному екіпажі. Репрезентовані види роботи ґрунтуються на практико-орієнтованих підходах та мають фахове спрямування. Водночас зміна комунікативної ситуації та дидактичних ролей учасників може бути переорієнтована на будь-який професійний напрям, зокрема педагогічний, філологічний, медичний.

Студіювання порушеної проблеми дає змогу констатувати важливість цифровізації методики комунікативного навчання та широкий спектр е-ресурсів, що можуть бути ефективно імplementовані в освітній процес для міжкультурної взаємодії. Дотримуємося думки про практичну значущість та навчальний потенціал цифрових застосунків: «Цифровий застосунок “Word it Out” інтегрує можливості для реалізації комунікативного підходу до навчання здобувачів освіти, розвитку цифрової грамотності та активізації їхньої пізнавальної діяльності» [3]. У процесі розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти такий

е-ресурс може бути дієвим інструментом для застосування ефективних технологій розвитку лексичної компетентності. Нам імпонує думка про те, що «на заняттях з англійської мови у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів морської галузі технологія «Хмари слів» може бути використана як дієвий дидактичний засіб для формування їхньої комунікативної компетентності. Цю технологію можемо використовувати для формування лексичного запасу здобувачів вищої освіти, активізації професійної лексики, опрацювання фахової термінології англійською мовою. Безперечним аргументом на користь технології «Хмари слів» є її здатність до активізації пізнавальної уваги на занятті, можливість відійти від репродуктивних форм роботи та продукувати власні ідеї, втілюючи їх у «хмарах» слів-професіоналізмів» [3, с. 120–124].

Поділяємо ґрунтовне науково-методичне узагальнення про те, що «сучасне цифрове освітнє середовище має широкий арсенал інструментів, що сприятимуть успішному опануванню навчального матеріалу здобувачами вищої освіти. Водночас процес вивчення української мови майбутніми фахівцями морської галузі з використанням цифрових інструментів має відповідати специфіці предмета. Вона полягає в комплексному забезпеченні можливостей комунікації учасників освітнього процесу, ефективній роботі з навчальним матеріалом, зокрема текстами, організації різних форм контролю з боку викладача та самоконтролю здобувача освіти. Студіювання наукової літератури з теми дослідження, власний викладацький досвід дають змогу стверджувати, що окресленим вимогам відповідає освітня платформа LMS MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)» [4, с. 153–154]. Наведене твердження ілюструє практичну значущість е-ресурсів для розвитку комунікативної міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі, зокрема під час опанування української мови.

**Висновки.** У результаті наукового пошуку було зроблено такі висновки.

- 1) Формування міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти – це необхідна складова частина їхньої професійної підготовки в умовах глобалізації, академічної мобільності та мультикультурного освітнього середовища.

2) Сучасні практики формування міжкультурної комунікації ґрунтуються на компетентнісному, студентоцентрованому та міждисциплінарному підходах, що сприяє розвитку толерантності, культурної обізнаності та комунікативної гнучкості здобувачів освіти.

3) Найбільш ефективними практиками є інтерактивні методи навчання (комунікативні рольові ігри, зокрема Role-plays; “Bridge Communication in a Multicultural Crew”; лексико-комунікативні вправи з міжкультурним компонентом, зокрема “Politeness at Sea”; проєктна діяльність, дискусії), використання цифрових технологій, міжнародних онлайн-проєктів та програм академічної мобільності.

4) Важливу роль у формуванні міжкультурної комунікації відіграє освітнє середовище

закладу вищої освіти, яке має забезпечувати міжкультурний діалог, співпрацю та рівні можливості для представників різних культур.

5) Результативність сучасних практик значною мірою залежить від готовності викладачів до впровадження міжкультурного компоненту в освітній процес, їхньої міжкультурної компетентності та методичної підготовки.

Порушена у дослідженні проблема не вичерпується представленою науковою розвідкою, а має перспективу аналізу. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі питання оцінювання рівня сформованості міжкультурної комунікації здобувачів вищої освіти, а також розроблення системних моделей її інтеграції в освітні програми різних спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ігнатова О. Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3, С. 7–13. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>.
2. Леві-Джордж О. Міжкультурна комунікація учасників програм академічної мобільності. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*. 2021. № 22. С. 87–91. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2021-22-18>.
3. Нагрибельний Б. Методика використання застосунку “Word It Out” на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 48. Т. 3. С. 120–124. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-3-20>.
4. Нагрибельна І. Навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі засобами цифровізації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2021. № 94. С. 151–157. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-21>.
5. Солодка А. Міжнародний досвід з формування полікультурної особистості в процесі міжкультурної комунікації. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2025. Vol. 4. № 2. Р. 9–18. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20250402.02>.
6. Kovtun O., Kovtun O., Ihnatenko N. Intercultural communication as a component of the formation of students' socio-cultural competence in teaching foreign language in higher education. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 2. Р. 236–239. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2019.177527>.

#### REFERENCES:

1. Ihnatova, O. (2024). Rozvytok navychok efektyvnoi mizhkulturnoi komunikatsii [Development of effective intercultural communication skills]. *Journal of Cross-Cultural Education*, (3), 7–13. [in Ukrainian]
2. Levy-George, O. (2021). Mizhkulturna komunikatsiia uchasnykiv prohran akademichnoi mobilnosti [Intercultural communication of participants in academic mobility programs]. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, (22), 87–91. [in Ukrainian]
3. Nahrybelnyi, B. (2022). Metodyka vykorystannia zastosunku Word It Out na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Methods of using the Word It Out application in English language classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current Issues of the Humanities: Interuniversity Collection of Scientific Papers of Young Scholars of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, Issue 48, Vol. 3, 120–124. Drohobych: Helvetyka. [in Ukrainian]
4. Nahrybelna, I. (2021). Navchannia ukrainskoi movy maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi zasobamy tsyfrovizatsii [Teaching the Ukrainian language to future maritime specialists by means of digitalization]. *Pedahohichni nauky*, (94), 151–157. [in Ukrainian]

5. Solodka, A. (2025). Mizhnarodnyi dosvid z formuvannia polikulturnoi osobystosti v protsesi mizhkulturnoi komunikatsii [International experience in forming a multicultural personality in the process of intercultural communication]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 4 (2), 9–18. [in Ukrainian].

6. Kovtun O., Kovtun O., & Ihnatenko N. (2019). Intercultural communication as a component of forming students' sociocultural competence in foreign language teaching in the system of higher education. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*, (2), 236–239 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.014.6:37.091.3:159.954

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.15>**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@cnu.edu.ua](mailto:taras.paska@cnu.edu.ua)  
**ORCID:** 0000-0002-4579-388X

## ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

**Анотація.** *Мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному аналізі впливу міжнародної академічної мобільності на формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти, а також у визначенні педагогічних умов розвитку креативного мислення студентів у міжнародному та міжкультурному освітньому середовищі. **Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та соціокультурного підходів. У процесі дослідження використано теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел і нормативно-правових документів у сфері вищої освіти, а також емпіричні методи узагальнення освітнього досвіду та аналізу результатів участі здобувачів освіти у програмах міжнародної академічної мобільності. **Наукова новизна** статті полягає в комплексному розгляді міжнародної академічної мобільності як цілісного педагогічного феномена, що виступає ефективним механізмом формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти. Уточнено зміст понять «креативність», «креативне мислення» та «креативний потенціал» у контексті інтернаціоналізації вищої освіти; обґрунтовано роль міжкультурної взаємодії, академічної свободи, варіативності освітніх практик і поєднання формального та неформального навчання у розвитку творчого мислення студентів. У **висновках** наголошено на тому, що міжнародна академічна мобільність створює сприятливе освітнє середовище для розвитку креативного потенціалу здобувачів вищої освіти, сприяє підвищенню рівня креативного мислення, міжкультурної компетентності, мовної та комунікативної гнучкості, самостійності й готовності до інноваційної професійної діяльності. Узагальнення регіонального досвіду Карпатського національного університету імені Василя Стефаника засвідчило ефективність участі студентів у програмах “Erasmus+”, семестровому навчанні за кордоном і міжнародних молодіжних обмінах як чинника цілісного формування креативного потенціалу майбутніх фахівців у глобалізованому освітньому просторі.

**Ключові слова:** креативний потенціал, міжнародна академічна мобільність, креативність, креативне мислення, здобувачі вищої освіти, міжкультурна взаємодія, сучасні освітні технології, освітнє середовище.

**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@cnu.edu.ua](mailto:taras.paska@cnu.edu.ua)  
**ORCID:** 0000-0002-4579-388X

## FORMING THE CREATIVE POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY

**Abstract.** *The purpose* of the article is to provide a theoretical justification and empirical analysis of the impact of international academic mobility on the formation of the creative potential of higher education students, as well as to identify the pedagogical conditions for the development of creative thinking among students in an international and intercultural educational environment. **The research methodology** is based on a combination of systemic, personality-oriented, activity-based, and sociocultural approaches. The research process involved the use of theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific sources and regulatory and legal documents



© Т. Паска, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

in the field of higher education, as well as empirical methods of generalizing educational experience and analyzing the results of students participation in international academic mobility programs. **The scientific novelty** of the article lies in a comprehensive consideration of international academic mobility as a holistic pedagogical phenomenon that acts as an effective mechanism for shaping the creative potential of higher education students. The content of the concepts of “creativity” “creative thinking” and “creative potential” in the context of the internationalization of higher education is clarified; the role of intercultural interaction, academic freedom, variability of educational practices, and the combination of formal and informal learning in the development of students creative thinking is substantiated. **The conclusions** emphasize that international academic mobility creates a favorable educational environment for the development of the creative potential of higher education students, contributes to the improvement of creative thinking, intercultural competence, linguistic and communicative flexibility, independence, and readiness for innovative professional activity. A summary of the regional experience of Vasyl Stefanyk Carpathian National University has demonstrated the effectiveness of student participation in Erasmus+ programs, semester studies abroad, and international youth exchanges as a factor in the holistic development of the creative potential of future specialists in a globalized educational space.

**Key words:** creative potential, international academic mobility, creativity, creative thinking, higher education seekers, intercultural interaction, modern educational technologies, educational environment.

**Постановка проблеми.** Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах глибоких соціальних, політичних та економічних трансформацій, що зумовлюють потребу у формуванні нової генерації фахівців, здатних діяти творчо, гнучко й ініціативно в умовах глобальних викликів. Розвиток креативного потенціалу здобувачів вищої освіти стає ключовою умовою підготовки конкурентоспроможних професіоналів, здатних до інноваційної діяльності, самореалізації та прийняття нестандартних рішень. Особливого значення це набуває в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору, де мобільність, міжкультурна комунікація, адаптивність і критичне мислення визнаються базовими характеристиками успішного фахівця. Участь українських студентів у програмах міжнародної академічної мобільності створює унікальні можливості для розширення світогляду, формування креативного мислення та розвитку особистісних якостей, необхідних у глобалізованому світі. Водночас для системи освіти це постає як важливе науково-педагогічне завдання – забезпечити умови для ефективного формування креативного потенціалу в міжкультурному середовищі, яке постійно змінюється.

Актуальність дослідження також зумовлена тим, що міжнародна академічна мобільність стає не лише освітнім, але й соціокультурним феноменом, який сприяє взаємозбагаченню культур, формуванню толерантності, розвитку гнучких навичок і здатності мислити поза ustalеними рамками. Проте сучасна практика показує, що українські здобувачі освіти не завжди готові максимально реалізувати свій креативний потенціал у процесі академічних обмінів

через недостатню сформованість критичного мислення, низький рівень комунікативної культури або адаптаційні труднощі в іншомовному середовищі. Отже, науковий пошук ефективних педагогічних умов, методів і технологій розвитку креативності в контексті міжнародної академічної мобільності є своєчасним і суспільно значущим. Саме від успішного формування креативного потенціалу здобувачів залежить їхня здатність до саморозвитку, інтеграції в міжнародне науково-освітнє середовище та участі у відбудові інтелектуального потенціалу України в післявоєнний період.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема міжнародної академічної мобільності як важливого чинника розвитку вищої освіти активно досліджується у вітчизняному науковому дискурсі. Значну увагу науковці приділяють аналізу понятійно-категоріального апарату, структурно-функціональних характеристик академічної мобільності, механізмів її реалізації та ролі в інтернаціоналізації освітнього простору. Вагомий внесок у розв’язання цих питань зробили такі дослідники, як В. Антонюк, О. Василенко, С. Глібко, А. Губіна, А. Загородня, Ю. Заячук, А. Зленко, Д. Дерев’яно, С. Довбня, О. Ісайкіна, О. Канюк, С. Колесник, С. Лехніцька, А. Мартинюк, І. Подрес-Ряполова, О. Розгон, І. Саханда, Л. Швидун, С. Хоминець, Г. Черушева. У працях зазначених авторів академічна мобільність розглядається як форма організації освітнього процесу, інструмент підвищення якості освіти, чинник професійної та особистісної самореалізації здобувачів, а також механізм інтеграції національної системи вищої освіти до європейського й світового освітнього простору.

Проблематика розвитку креативного потенціалу майбутніх фахівців, зокрема педагогів, ґрунтовно висвітлена у працях учених, які розглядають її крізь призму педагогічної майстерності, професіоналізму, інноваційної діяльності та особистісного саморозвитку. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних засад креативності та творчого мислення зробили І. Бех, Н. Бібік, Л. Вознюк, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Моляко, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоєва, Т. Сорочан, Т. Танько. У наукових дослідженнях цих авторів креативність визначається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує здатність до нестандартного мислення, інноваційних рішень і професійної самореалізації. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти саме в умовах міжнародної академічної мобільності з урахуванням міжкультурної взаємодії, адаптації до нового освітнього середовища та інтеграції різних педагогічних традицій потребує подальшого теоретичного осмислення й емпіричного вивчення.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці впливу міжнародної академічної мобільності на формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти, а також визначенні педагогічних умов і можливостей розвитку креативного мислення студентів у процесі навчання в міжнародному та міжкультурному освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти в умовах міжнародної академічної мобільності є одним з ключових завдань сучасної системи вищої освіти, що орієнтується на європейські стандарти якості, інноваційність і розвиток особистісного потенціалу здобувачів. У контексті глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору креативність стає не лише індивідуальною характеристикою, але й чинником конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. Саме тому дослідження процесів формування креативного потенціалу майбутніх фахівців набуває особливої актуальності в умовах активного розвитку міжнародних програм академічної

мобільності, які створюють середовище міжкультурної взаємодії, творчого обміну та освітньої синергії.

Варто зазначити, що у «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» визначено пріоритети, спрямовані на посилення міжнародної співпраці, академічної мобільності та розвиток інноваційного потенціалу здобувачів освіти. В основу Стратегії покладені прагнення України стати рівноправним членом європейської освітньої спільноти, а визначені стратегічні й операційні цілі відповідають зобов'язанням держави згідно з Угодою про асоціацію з Європейським Союзом. У статті 431 глави 23 цієї Угоди підкреслюється необхідність «активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників» [9]. Таким чином, міжнародна академічна мобільність розглядається не лише як елемент освітнього процесу, але й як стратегічний механізм підвищення якості вищої освіти, розвитку креативного потенціалу молоді та інтеграції України у світовий освітній простір.

Насамперед варто визначити поняття «креативність». У науковому словнику «Дидактика професійної освіти: сучасні терміни і тренди» (за ред. І. Кучеренко, 2024), зазначено, що креативність – це «загальна здатність особистості до творчості, яка може виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення» [4, с. 37].

У свою чергу, науковці О. Боровець та Т. Яковичина трактують креативність як «інтегральну стійку характеристику особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей» [1, с. 82]. Це визначення дає змогу розглядати креативність не лише як прояв таланту або інтелектуальної обдарованості, але й як універсальну якість особистості, що виявляється в усіх сферах діяльності людини, зокрема в освітній. У контексті підготовки майбутніх фахівців креативність стає основою для формування здатності до інноваційної професійної діяльності, міждисциплінарного мислення та конструктивного вирішення проблем. У сучасних дослідженнях

креативність дедалі частіше розглядається як ключова компетентність XXI століття, без якої неможливо забезпечити конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти у глобальному освітньому та професійному середовищі.

Поняття «креативне мислення» є логічним продовженням категорії «креативність» і характеризує динамічну складову частину креативного потенціалу особистості. Розкриваючи сутність поняття «креативне мислення», науковці Н. Вовчаста, О. Байрамова та Г. Чорна зазначають, що воно «характеризується винахідливістю, здатністю мислити нестандартно, знаходити нові рішення у кризових ситуаціях» [2, с. 89]. Дослідники наголошують на тому, що розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти передбачає стимулювання їхньої пізнавальної активності та прагнення до самовдосконалення, опанування методів і прийомів рефлексивної творчої діяльності, а також засвоєння нових знань і вміння застосовувати їх у практичних ситуаціях. Автори виокремлюють структурні компоненти цього процесу: мотиваційний, пізнавальний і поведінковий, які разом формують основу креативного розвитку особистості.

Науковиця О. Іванова підкреслює, що процес розвитку у здобувачів освіти навичок креативного мислення спрямований на «виявлення їхніх інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу, рівня набутих знань та здатності оперувати ними у розв'язанні актуальних завдань альтернативними нестандартними методами» [5, с. 78]. Це положення дає підстави розглядати креативний потенціал як інтегративну характеристику, що включає не лише мисленнєві здібності, але й психологічну готовність до ризику, новаторства, експериментування, а також здатність до рефлексії власної діяльності.

Під креативним потенціалом доцільно розуміти сукупність особистісних якостей, знань, умінь і досвіду, які забезпечують здатність людини до самостійного створення нового соціального, інтелектуального або матеріального продукту. Це поняття охоплює як природні задатки, так і здобуті в процесі освіти уміння, що дають змогу людині генерувати нові ідеї, створювати оригінальні продукти інтелектуальної діяльності, знаходити

інноваційні рішення професійних завдань. Формування креативного потенціалу передбачає системну педагогічну підтримку, розроблення сприятливого середовища для розвитку творчості, залучення студентів до активної пізнавальної та дослідницької діяльності, зокрема у міжнародному контексті. Саме міжнародна академічна мобільність створює для цього унікальні умови: вона відкриває простір для міжкультурного діалогу, інтеграції різних наукових традицій і формування глобального креативного мислення.

У цьому контексті важливо наголосити на тому, що формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти неможливе без створення відповідного освітнього середовища, у якому заохочуються ініціатива, самостійність, рефлексивність і готовність до ризику у пізнавальній діяльності. Дослідниця Т. Лункіна зазначає, що одним з ефективних напрямів розвитку креативності у здобувачів вищої освіти є застосування інноваційного методу дизайн-мислення, який дає можливість розкрити їхній творчий потенціал, формує нестандартне мислення з урахуванням гнучкості, змін і вимог сьогодення. На її думку, саме дизайн-мислення спонукає людство бути більш відповідальним за свої дії, підтримує та дає можливість негайно реагувати на зміни задля вдосконалення та модернізації розвитку суспільства [6]. Такий підхід органічно поєднує креативність і практичну діяльність, що є особливо важливим для студентів, які беруть участь у міжнародних освітніх програмах, де цінується здатність швидко генерувати ідеї та впроваджувати їх у життя.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), академічна мобільність визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [8]. Таке визначення підкреслює міжінституційну природу мобільності та її роль у забезпеченні якості освіти, розвитку наукових досліджень, а також формуванні конкурентоспроможного фахівця нового типу. Академічна мобільність є важливим чинником соціалізації здобувачів освіти, адже дає змогу розширити їхні горизонти пізнання, сприяє формуванню глобального

мислення, креативності, ініціативності та здатності до міжкультурної взаємодії. Саме через механізми мобільності реалізується принцип «освіта без кордонів», який створює сприятливе середовище для професійного та особистісного зростання.

Науковці С. Хоминець та О. Канюк розглядають академічну мобільність як «форму організації освітнього процесу, що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності» [12, с. 228]. Такий підхід підкреслює гуманістичний зміст академічної мобільності, адже її кінцевою метою є розвиток особистості здобувача вищої освіти, формування його здатності до критичного мислення, самоорганізації, креативності та інтеркультурної комунікації. Креативний потенціал у цьому разі стає центральною складовою частиною особистісного розвитку, адже саме він дає змогу студенту адаптуватися до нових навчальних систем, методик, соціальних і культурних контекстів, зберігаючи при цьому власну індивідуальність.

На думку дослідників А. Мартинюк і А. Губіної, міжнародна академічна мобільність – це «переміщення інтелектуального потенціалу між різними академічними системами», що сприяє інтернаціоналізації вищої освіти [7, с. 41]. Науковці зазначають, що така мобільність є не лише формою академічної взаємодії, але й чинником глобальної інтелектуальної міграції, який дає змогу акумулювати знання, досвід і культурний капітал у межах єдиного світового освітнього простору. У цьому контексті креативний потенціал здобувача вищої освіти реалізується через участь у міжкультурному діалозі, засвоєння нових підходів до навчання, розроблення спільних проєктів і дослідницьких ініціатив, які сприяють міждисциплінарній взаємодії та інноваційному розвитку.

Формування креативного потенціалу в умовах міжнародної академічної мобільності відбувається на перетині кількох важливих чинників – соціокультурного, освітнього, психологічного та ціннісного. По-перше, міжнародний освітній простір створює сприятливі

умови для розвитку автономії мислення, ініціативності та відкритості до нових ідей. По-друге, процес адаптації до нових умов навчання стимулює розвиток емоційного інтелекту та здатності до саморефлексії. По-третє, інтеграція до іншого академічного середовища підвищує рівень професійної гнучкості, оскільки здобувач вищої освіти вчиться працювати з різними моделями комунікації, педагогічними підходами та дослідницькими методологіями.

Науковиця Ж. Денисюк слушно зазначає, що створення креативного середовища у закладах освіти дає змогу формувати професійні якості та компетентності студентів, що сприяють їхній активній участі в суспільному житті, реалізації творчих задумів і проєктів на конкурентному рівні. Вона підкреслює, що всі учасники освітнього процесу повинні брати активну участь у створенні оптимальних умов для впровадження креативних компонентів у навчальний процес [3]. Таким чином, міжнародна академічна мобільність може бути розглянута як один з найефективніших механізмів формування креативного освітнього середовища, адже вона інтегрує різні педагогічні традиції, цінності й методи, стимулюючи взаємне збагачення досвідом між освітніми спільнотами.

З огляду на результати аналізу наукових джерел і освітньої практики можна констатувати, що формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти в умовах міжнародної академічної мобільності потребує системного підходу. Йдеться не лише про створення умов для участі студентів у міжнародних програмах, але й про забезпечення педагогічного супроводу цього процесу. Важливо, щоб викладачі орієнтувалися на розвиток креативності як ключової компетентності XXI століття, формували у здобувачів навички творчого вирішення проблем, гнучкого мислення, командної взаємодії, відкритості до культурного різноманіття.

Важливо зазначити, що у процесі міжнародної академічної мобільності креативність виступає не лише результатом, але й необхідною умовою успішної адаптації студентів до нових освітніх і культурних контекстів. Здобувач, який володіє розвиненим креативним мисленням, легше долає мовні бар'єри, швидше адаптується до нових методик навчання,

здатний ефективно комунікувати з викладачами та одногрупниками з інших країн. Саме креативність дає йому змогу гнучко реагувати на виклики, виявляти ініціативу, пропонувати оригінальні підходи до вирішення академічних і соціальних завдань.

Інтеграція міжнародної академічної мобільності у сучасний освітній процес створює передумови для посилення інноваційної складової частини підготовки майбутніх фахівців. Вона забезпечує можливість безпосереднього ознайомлення здобувачів вищої освіти з передовими світовими освітніми практиками, технологіями та підходами до навчання, сприяючи розвитку їхньої креативності через порівняння, аналіз і творче переосмислення досвіду інших освітніх систем. Завдяки участі у міжнародних академічних програмах здобувачі не лише розширюють професійні горизонти, але й вчать мислити глобально, формують здатність бачити проблему з різних точок зору, що є одним з ключових аспектів креативного мислення.

Одним з вагомих результатів академічної мобільності є формування у здобувачів вищої освіти відкритості до нового досвіду та інноваційної культури. Перебування у закордонному освітньому середовищі передбачає постійну адаптацію до нових умов, способів комунікації, навчальних форматів та ціннісних орієнтирів. Цей процес стимулює розвиток самостійності, відповідальності та здатності приймати нестандартні рішення. Саме тому міжнародна академічна мобільність може розглядатися як потужний інструмент розвитку креативного потенціалу, адже вона не лише розширює межі знань, але й виховує гнучкість мислення, здатність до імпровізації та творчого підходу в будь-яких ситуаціях.

Креативний потенціал здобувачів вищої освіти, які беруть участь у програмах академічної мобільності, формується також через міждисциплінарну взаємодію. У багатьох міжнародних університетах навчальні програми мають інтегрований характер: поєднують технічні, гуманітарні, соціальні дисципліни, що сприяє розвитку здатності бачити проблеми у ширшому контексті. Такий підхід відповідає сучасній концепції “design-based education”, у межах якої навчальний процес орієнтований на створення конкретних рішень через

застосування креативного мислення, командної взаємодії та критичного аналізу.

Не менш важливою є роль викладачів і науково-педагогічних працівників, які беруть участь у програмах академічної мобільності. Їхній досвід, здобутий під час міжнародних стажувань, впроваджується у вітчизняний освітній процес через використання новітніх методів навчання, таких як проблемно-орієнтоване, проектне та кейс-навчання, інтерактивні моделі роботи зі студентами. Залучення цих технологій у процес підготовки здобувачів вищої освіти безпосередньо сприяє розвитку креативності, оскільки передбачає активну інтелектуальну участь студентів, співпрацю, обговорення ідей, створення інноваційних продуктів.

У межах міжнародної академічної мобільності формування креативного потенціалу здобувачів тісно пов'язане із соціокультурним контекстом. Перебування у новому культурному середовищі розвиває толерантність, емпатію, комунікативну гнучкість, що є важливими якостями для творчої діяльності. Взаємодія з представниками різних національних культур спонукає студентів до критичного аналізу власних стереотипів і розширення уявлень про можливі способи мислення, комунікації, вирішення проблем. Таким чином, креативність набуває не лише інтелектуального, але й соціального виміру, адже базується на вмінні конструктивно співпрацювати та створювати нові ідеї у міжкультурному середовищі.

Варто підкреслити, що креативний потенціал не може бути реалізований без належного мотиваційного підґрунтя. Саме міжнародна академічна мобільність є потужним мотиватором до професійного і особистісного саморозвитку. Участь у програмах обміну відкриває нові перспективи кар'єрного зростання, наукової співпраці, творчої самореалізації. Це підсилює внутрішню мотивацію до навчання, самовдосконалення і здобуття нових компетентностей, зокрема креативних, інноваційних, лідерських.

У межах дослідження формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти в умовах міжнародної академічної мобільності доцільно звернутися до регіонального освітнього досвіду Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

(КНУВС), який системно реалізує міжнародні освітні ініціативи та програми студентського обміну. Практика участі здобувачів освіти університету в програмах “Erasmus+” та міжнародних молодіжних обмінах демонструє, що академічна мобільність виступає ефективним інструментом розвитку креативного мислення, мовної гнучкості, міжкультурної компетентності та здатності до інноваційної діяльності. Показовим у цьому контексті є досвід семестрового навчання студентів факультету іноземних мов у Потсдамському університеті (Німеччина), який засвідчує, що занурення у багатомовне та міждисциплінарне освітнє середовище сприяє активізації творчого потенціалу через поєднання різних мов викладання, варіативність навчальних форматів, тривалість і зміст занять, а також необхідність самостійного планування освітньої діяльності [11].

Освітній процес у закордонному університеті, побудований на поєднанні лекційних і семінарських форм, інтенсивної самостійної роботи та підсумкового оцінювання у формі письмових екзаменів, стимулює розвиток у студентів здатності до аналітичного й креативного осмислення навчального матеріалу. Вибір дисциплін лінгвістичного та перекладознавчого спрямування, викладання яких здійснюється як англійською, так і німецькою мовами, формує умови для постійного інтелектуального виклику, що вимагає гнучкості мислення, адаптивності та готовності до міжкультурної комунікації. Взаємодія з іноземними студентами, які володіють кількома мовами, розширює когнітивні горизонти, стимулює творче використання мовних ресурсів і сприяє формуванню відкритості до нових освітніх ідей. Таким чином, академічна мобільність у межах університетської співпраці виступає чинником інтеграції формальної освіти та неформального навчання, що позитивно впливає на розвиток креативного потенціалу здобувачів.

Важливим аспектом формування креативності в умовах міжнародної мобільності є позааудиторна діяльність та організація освітнього середовища. Проживання у студентському кампусі з доступом до сучасних бібліотечних ресурсів, участь у культурних та інтерактивних заходах для іноземних студентів, а також залучення до спортивних і соціальних ініціатив створюють простір для неформального творчого

самовираження. Таке середовище сприяє розвитку рефлексії, емоційного інтелекту, здатності до співпраці та генерації нових ідей поза межами традиційних академічних завдань. У цьому контексті академічна мобільність постає як комплексний педагогічний феномен, що поєднує освітній, культурний і соціальний виміри розвитку особистості, забезпечуючи цілісне формування креативного потенціалу.

Не менш показовим є досвід участі студентів Івано-Франківського фахового коледжу КНУВС у міжнародному молодіжному обміні в Республіці Польщі, організованому громадською організацією «Альянс Розвитку», який відбувався у форматі міжкультурної співпраці з представниками Нігерії, Монголії та Катару. Участь у спільних воркшопах, творчих та освітніх активностях, орієнтованих на командну роботу й мистецьке самовираження, сприяла розвитку комунікативних навичок, нестандартного мислення та здатності працювати в багатокультурному середовищі. Представлення власного освітнього досвіду, обмін педагогічними практиками та осмислення культурних відмінностей стали каталізаторами креативного розвитку майбутніх фахівців, зокрема у сфері початкової освіти. Такий досвід підтверджує, що міжнародні молодіжні обміни є важливим складником академічної мобільності, який доповнює формальний освітній процес і посилює його креативну спрямованість [10].

Отже, регіональний досвід КНУВС свідчить про те, що міжнародна академічна мобільність створює ефективні педагогічні умови для формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти. Поєднання навчання у закордонних університетах, участі у міжнародних проектах і міжкультурних ініціативах сприяє розвитку творчого мислення, автономності, інноваційної культури та готовності до професійної самореалізації в глобалізованому освітньому просторі.

**Висновки.** Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти в умовах міжнародної академічної мобільності є багатовимірним педагогічним процесом, який ґрунтується на інтеграції особистісного, діяльнісного та соціокультурного підходів. У ході дослідження уточнено зміст понять «креативність», «креативне мислення» та

«креативний потенціал», що дало змогу розглядати креативний потенціал як інтегративну характеристику особистості, яка поєднує мотиваційні, когнітивні, поведінкові та ціннісні компоненти. Обґрунтовано, що міжнародна академічна мобільність створює унікальне освітнє середовище для розвитку креативності завдяки міжкультурній взаємодії, академічній свободі, варіативності освітніх практик і залученню здобувачів освіти до інноваційних форм навчання та дослідницької діяльності.

Результати перспективного освітнього досвіду КНУВС підтвердили позитивний вплив міжнародної академічної мобільності на розвиток креативного потенціалу здобувачів вищої освіти. Участь студентів у програмах “Erasmus+”, семестровому навчанні за кордоном та міжнародних молодіжних обмінах сприяла підвищенню рівня креативного мислення, мовної та комунікативної гнучкості, здатності до міжкультурної взаємодії, самостійності й ініціативності. Отримані

дані засвідчили, що занурення у багатомовне та міждисциплінарне освітнє середовище, поєднання формального й неформального навчання, участь у спільних творчих і проєктних активностях створюють сприятливі умови для цілісного формування креативного потенціалу як важливої складової частини професійної підготовки майбутніх фахівців.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у поглибленому вивченні педагогічних механізмів і моделей цілеспрямованого формування креативного потенціалу здобувачів вищої освіти в межах міжнародної академічної мобільності. Доцільними є розроблення та апробація авторських програм педагогічного супроводу студентів-учасників міжнародної мобільності, дослідження ролі цифрових і проєктно-орієнтованих технологій у розвитку креативності, а також науковий аналіз впливу різних форм мобільності (віртуальної, змішаної, короткострокової) на креативний розвиток особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровець О., Яковишина Т. Умови формування креативності у здобувачів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 1. С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.14>.
2. Вовчата Н., Байрамова О., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-87-97>.
3. Денисюк Ж. Креативність у мистецькій освіті як середовище реалізації професійного і творчого потенціалу особистості. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 2. С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2023.286868>.
4. Дидактика професійної освіти: сучасні терміни і тренди: словник / автори-укладачі М. Жук, М. Князева, І. Кучеренко, О. Лебідь, О. Линчак, С. Масліч, О. Надточій, О. Оліферчук, С. Шевчук, О. Юденкова / за заг. ред. проф. І. Кучеренко. Біла Церква: БІНПОДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 72 с.
5. Іванова О. Реалізація освітніх технологій у процесі розвитку креативного мислення. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2024. № 2. С. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-8>.
6. Лункіна Т. Дизайн мислення як інструмент розвитку креативності здобувачів вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2024. № 4. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105.2024.4.3>.
7. Мартинюк А., Губіна А. Академічна мобільність студентів як вагома складова інтернаціоналізації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 35–43. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.6>.
8. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.12.2025).
9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 року № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.12.2025).
10. Студенти коледжу – учасники міжнародного молодіжного обміну в Польщі. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/12/24/75714/> (дата звернення: 25.12.2025).
11. Студентка КНУВС проходить семестрове навчання за програмою ERASMUS+ у Потсдамському університеті. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/12/01/74670> (дата звернення: 20.12.2025).
12. Хоминець С., Канюк О. Організаційно-змістові аспекти академічної мобільності студентів у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 228–231. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.228-231>.

## REFERENCES:

1. Borovets O., Yakovyshyna T. (2021). Umovy formuvannia kreatyvnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Conditions for the development of creativity in higher education students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality development in higher and general education schools*, (76), 1, 79–83. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.14> [in Ukrainian].
2. Vovchasta N., Bairamova O., Chorna H. (2022). Rozvytok navychok kreatyvnoho myslennia u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Development of creative thinking skills in higher education students]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 87–97. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-87-97> [in Ukrainian].
3. Denysiuk Zh. (2023). Kreatyvnist u mystetskii osviti yak seredovyshe realizatsii profesiinoho i tvorchoho potentsialu osobystosti [Creativity in art education as an environment for realizing professional and creative potential]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Culture and Arts Management*, (2), 9–15. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2023.286868> [in Ukrainian].
4. Zhuk M., Kniazieva M., Kucherenko I., Lebid O., Lynchak O., Maslich S., et al. (2024). *Dydaktyka profesiinoi osvity: suchasni terminy i trendy: slovnyk [Didactics of vocational education: modern terms and trends: dictionary] / za zah. red. prof. I. Kucherenko. Bila Tserkva. BINPODZVO “UMO” NAPN Ukrainy. 72 p.* [in Ukrainian].
5. Ivanova O. (2024). Realizatsiia osvitnikh tekhnolohii u protsesi rozvytku kreatyvnoho myslennia [Implementation of educational technologies in the process of developing creative thinking]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Scientific notes. Series: Problems of natural-mathematical, technological, and professional education*, (2), 72–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-8> [in Ukrainian].
6. Lunkina T. (2024). Dyzain myslennia yak instrument rozvytku kreatyvnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Design thinking as a tool for developing creativity in higher education students]. *Efektivna ekonomika – Effective Economy*, (4). DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105.2024.4.3> [in Ukrainian].
7. Martyniuk A., Hubina A. (2024). Akademichna mobilnist studentiv yak vahoma skladova internatsionalizatsii osvity [Academic mobility of students as a significant component of internationalization of education]. *Akademichni studii. Serii “Pedahohika” – Academic studies. Series “Pedagogy”*, (2), 35–43. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.6> [in Ukrainian].
8. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014, № 1556-VII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (access obtained: 20.12.2025) [in Ukrainian].
9. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032: approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 23, 2022, № 286-p]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (access obtained: 20.12.2025) [in Ukrainian].
10. Studenty koledzhu – uchasnyky mizhnarodnoho molodizhnoho obminu v Polshchi [College students participate in international youth exchange program in Poland]. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/12/24/75714/> (access obtained: 25.12.2025) [in Ukrainian].
11. Studentka KNUVS prokhodyt semestrove navchannia za prohramoiu ERASMUS+ u Potsdamskomu universyteti [A student of the KNUVS is completing a semester of study under the ERASMUS+ program at the University of Potsdam]. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/12/01/74670/> (access obtained: 20.12.2025) [in Ukrainian].
12. Khomynets S., Kaniuk O. (2021). Orhanizatsiino-zmistovi aspekty akademichnoi mobilnosti studentiv u SShA [Organizational and Content Aspects of Academic Mobility of Students in the USA]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: “Pedahohika. Sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: “Pedagogy. Social Work”*, (2), 228–231. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.228-231> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 26.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.16>

**Ольга ПЕРЕДЕРІЙ**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

[olga.dnepr.1502@gmail.com](mailto:olga.dnepr.1502@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7216-0044

## ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА САМОРОЗВИТКУ Й САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Анотація.** Мета статті полягає у здійсненні аналізу наукової літератури щодо тлумачення поняття «громадянська компетентність» та її впливу на формування самоефективного вчителя початкових класів. **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 впливу громадянської компетентності на самоефективність вчителя початкових класів. **Висновки.** Розвинена громадянська компетентність сприяє підвищенню рівня самоефективності вчителя початкових класів через усвідомлення соціальної значущості своєї професії, залученість до суспільного життя, здатності діяти ініціативно, приймати зважені рішення та відстоювати власну педагогічну позицію.

Громадянська компетентність вчителя початкових класів включає три компонента, а саме: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Громадянська компетентність створює ціннісно-мотиваційну основу для саморозвитку педагога, а саморозвиток, у свою чергу, поглиблює громадянську свідомість. У результаті формується високий рівень самоефективності, що проявляється у професійній впевненості, готовності до змін, інноваційної діяльності та соціальної відповідальності.

Формування громадянської компетентності вчителів початкової школи можливе лише за умов створення освітнього середовища, побудованого на принципах демократії, рівності та партнерства, впровадження курсів, тренінгів, майстер-класів з громадянської освіти та педагогічної етики, надання можливостей для самоосвіти та саморозвитку педагога.

Практичними проявами громадянської компетентності вчителя початкових класів є педагогічна рефлексія, участь у суспільних ініціативах, волонтерських або освітніх проєктах, самоосвіта.

**Ключові слова:** громадянська компетентність, саморозвиток, самоефективність, вчитель початкових класів.

**Olha PEREDERII**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Preschool and Primary Education Department,

Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”

of Dnipropetrovsk Regional Council

[olga.dnepr.1502@gmail.com](mailto:olga.dnepr.1502@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7216-0044

## CIVIC COMPETENCE AS A BASIS FOR SELF-DEVELOPMENT AND SELF-EFFECTIVENESS OF A PRIMARY TEACHER

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the scientific literature on the interpretation of the concept of “civic competence” and its impact on the formation of a self-effective primary school teacher. The research methodology is based on a combination of a complex of complementary scientific approaches: competence and systemic. Their combination made it possible to carry out a deep and multifaceted study of the material. The scientific novelty lies in the comprehensive theoretical substantiation of the influence of civic competence on the self-efficacy of a primary school teacher. **Conclusions.**

© О. Передерій, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)



*Developed civic competence contributes to an increase in the level of self-efficacy of a primary school teacher through awareness of the social significance of their profession, involvement in public life, the ability to act proactively, make informed decisions and defend their own pedagogical position.*

*The civic competence of a primary school teacher includes 3 components, namely: cognitive, emotional-value and behavioral.*

*Civic competence creates a value-motivational basis for the teacher's self-development, and self-development, in turn, deepens civic consciousness. As a result, a high level of self-efficacy is formed, which is manifested in professional confidence, readiness for change, for innovative activity and social responsibility.*

*The formation of civic competence of primary school teachers is possible only under the conditions of creating an educational environment built on the principles of democracy, equality and partnership, implementing courses, trainings, master classes in civic education and pedagogical ethics, providing opportunities for self-education and self-development of the teacher.*

*Practical manifestations of civic competence of a primary school teacher are pedagogical reflection, participation in social initiatives, volunteer or educational projects, self-education.*

**Key words:** civic competence, self-development, self-efficacy, primary school teacher.

**Постановка проблеми.** Сьогодні освіта України зорієнтована на формування компетентнісного підходу, який передбачає розвиток не лише професійних знань і навичок учителя, але й особистісних якостей, необхідних для активної громадянської позиції, саморозвитку та професійної самореалізації.

В умовах реформування системи освіти, утвердження демократичних цінностей та впровадження концепції Нової української школи громадянська компетентність вчителя початкових класів набуває особливої ваги. Вона є не лише складником професійної компетентності, але й базисом для формування самоефективності вчителя як здатності усвідомлювати власні можливості, вміння ставити цілі та досягати результатів у педагогічній діяльності.

Таким чином, зараз, як ніколи раніше, проблема формування громадянської компетентності вчителя початкових класів є вкрай актуальною, адже сприяє усвідомленню педагогом його соціальної ролі та спонукає педагога до постійного розвитку та упровадження інноваційних технологій навчання та виховання.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Останнім часом проблема формування громадянської компетентності все більше привертає увагу вітчизняних науковців, які пропонують різні концептуальні підходи до її розуміння. Так, у роботах дослідника І. Жадана робиться спроба охарактеризувати соціально-психологічну модель громадянської компетентності; проблемі формування й розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах Нової української школи присвячені роботи О. Іващенко, С. Китиченко, Т. Китиченко, Т. Кравчинської, О. Цихмейструк,

Л. Швидун; науковці С. Олексенко, Н. Ратушняк, С. Савченко, В.Швидун, Л. Швидун розглядали питання розвитку громадянської компетентності у здобувачів освіти і педагогів під час підвищення кваліфікації або в системі післядипломної освіти.

Водночас аналіз літератури засвідчує недостатній науковий інтерес до значення громадянської компетентності та її вплив на самоефективність вчителя початкових класів.

**Мета статті:** здійснити аналіз наукової літератури щодо тлумачення поняття «громадянська компетентність» та розрити її значення у формуванні самоефективного вчителя початкових класів.

З огляду на зазначену мету статті постають такі завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності поняття «громадянська компетентність»;

- визначити роль громадянської компетентності у формуванні самоефективного вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток громадянської компетентності вчителя початкової школи – це стратегічний напрям модернізації освіти, що забезпечує формування педагогічної культури нового типу, а саме культури відповідальності, партнерства та самовдосконалення.

Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що громадянську компетентність слід визначати як інтегровану характеристику особистості, що включає знання про суспільство, державу, права людини, демократичні цінності, а також готовність і здатність особистості діяти відповідально, толерантно, морально й у межах правового поля [1–4].

Для вчителя початкової школи ця компетентність означає усвідомлення своєї ролі як вихователя – громадянина, який спроможний формувати у молодших школярів основи патріотизму, соціальної відповідальності, поваги до прав людини, культурного розмаїття та екологічної свідомості.

Вперше феномен «самоєфективності» було ґрунтовно досліджено канадсько-американським психологом з українським корінням Альбертом Бандурою в 1970-х роках, яку він охарактеризував як здатність людини змінювати себе, свою поведінку та досягати бажаного результату, ефекту (у роботі, навчанні тощо) з найменшою витратою особистих та інших ресурсів [8]. Іншими словами, самоєфективність є віра людини у власні можливості впливати на події та досягати бажаних результатів.

Для вчителя початкової школи самоєфективність виражається у впевненості у своїй здатності навчати, мотивувати учнів, долати труднощі навчального процесу та підтримувати позитивний емоційний клімат у класі.

Розвинена громадянська компетентність сприяє підвищенню рівня самоєфективності через усвідомлення педагогом соціальної значущості своєї професії, залучення до суспільного життя, здатність діяти ініціативно, приймати зважені рішення та відстоювати власну педагогічну позицію.

Громадянська компетентність створює ціннісно-мотиваційну основу для саморозвитку педагога, а саморозвиток, у свою чергу, поглиблює громадянську свідомість. У результаті формується високий рівень самоєфективності, що проявляється у професійній упевненості, готовності до змін, інноваційної діяльності та соціальної відповідальності.

Емпіричні дослідження показують, що педагоги, які активно беруть участь у громадських ініціативах, волонтерських рухах або професійних спільнотах, виявляють вищий рівень педагогічної рефлексії, стресостійкості та здатності до професійного самовдосконалення. Отже, формування громадянської компетентності є важливим інструментом підвищення якості освіти та особистісного зростання педагогів [1; 3; 7].

Погоджуючись з думкою цілої низки науковців, вважаємо, що громадянська

компетентність вчителя початкових класів має включати три компонента, а саме:

- когнітивний, який містить знання про громадянське суспільство;
- емоційно-ціннісний, який виявляється в усвідомленні значення демократичних норм;
- поведінковий, який проявляється в умінні діяти відповідально [1; 2; 3; 7].

Формування громадянської компетентності вчителів початкової школи можливе лише за таких умов:

- створення освітнього середовища, побудованого на принципах демократії, рівності та партнерства;
- впровадження курсів, тренінгів, майстер-класів з громадянської освіти та педагогічної етики;
- надання можливостей для самоосвіти та саморозвитку педагога [1; 3; 4; 5; 7].

Отже, громадянська компетентність сприяє активізації процесів самопізнання, самооцінювання й самовдосконалення вчителя, адже вчитель з високим рівнем громадянської свідомості здатний критично оцінювати власні дії, аналізувати освітнє середовище, приймати етичні рішення й брати відповідальність за результати своєї діяльності.

Саморозвиток у цьому контексті розглядається як безперервний процес удосконалення професійних і особистісних якостей на основі цінностей демократизму, гуманізму, партнерства. Самоєфективний педагог здатен формувати середовище довіри й взаємоповаги, виступаючи зразком активного громадянина, відповідального професіонала та морального авторитета для учнів і її батьків.

Практичними проявами громадянської компетентності вчителя початкових класів є педагогічна рефлексія, участь у суспільних ініціативах, волонтерських або освітніх проєктах, самоосвіта.

**Висновки.** Таким чином, громадянська компетентність виступає фундаментальною складовою частиною професійного становлення та самореалізації вчителя початкових класів. Вона формує основу для саморозвитку, сприяє підвищенню самоєфективності, розвиває відповідальність, ініціативність і готовність до змін.

Сучасний вчитель має бути не лише фахівцем у своїй галузі, але й активним

громадянином, здатним виховувати покоління, яке мислить критично, діє етично й бере участь у розвитку демократичного суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо важливості формування

громадянської компетентності вчителів початкових класів. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення умов, факторів, закономірностей, технологій формування досліджуваного феномена.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Жадан І. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія. Кропивницький: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології, 2022. 110 с.
2. Зеленська Л., Солошенко О. Формування громадянської компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти: від теорії до практики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 98. С. 103–108 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.16>.
3. Кравчинська Т. Формування громадянської компетентності педагога нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 8 (37). С. 74–88. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-8\(37\)-74-88](https://doi.org/10.32405/2218-7650-8(37)-74-88).
4. Матвієнко О., Цихмейструк О. Громадянські цінності як складова громадянської компетентності демократичного майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. Вип. 31. С. 121–126.
5. Ратушняк Н. Громадянська компетентність педагога в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки та освіта: зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2022. Вип. XL–XLI. С. 85–90.
6. Савченко С., Олексенко С. Громадянська компетентність як важлива складова фахового зростання сучасного вчителя. *SWorldJournal*. 2023. Part 3 (21) С. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-012>.
7. Швидун Л., Івашенко О. Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах сучасних українських реалій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 123–129. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.22>.
8. Bandura A. Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Physiological review*. 1977. № 84. P. 191–215.

#### REFERENCES:

1. Zhadan, I. (2021). Hromadianska kompetentnist: sotsialni ochikuvannia ta realii: monohrafiia [Civic competence: social expectations and realities: monograph]. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
2. Zelenska, L., & Soloshenko, O. (2025). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity: vid teorii do praktyky [Formation of civic competence of applicants for higher pedagogical education: from theory to practice]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 98, 103–108. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.16> [in Ukrainian].
3. Kravchynska, T. (2019). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti pedahoha novoi ukrainskoi shkoly [Formation of civic competence of a teacher of the new Ukrainian school]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky*. 8 (37), 74–88 DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-8\(37\)-74-88](https://doi.org/10.32405/2218-7650-8(37)-74-88) [in Ukrainian].
4. Matviienko, O., & Tsykhmeistruk, O. (2019). Hromadianski tsinnosti yak skladova hromadianskoi kompetentnosti demokratychnoho maibutnoho vchytelia [Civic values as a component of the civic competence of a democratic future teacher]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia*. Vyp. 31. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. Drahomanova, 2019. S. 121–126 [in Ukrainian].
5. Ratushniak, N. (2022). Hromadianska kompetentnist pedahoha v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Civic competence of a teacher in the system of postgraduate pedagogical education]. *Pedahohichni nauky ta osvita: zb. nauk. prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity*. XL–XLI, 85–90 [in Ukrainian].
6. Savchenko, S., & Oleksenko, S. (2023). Hromadianska kompetentnist yak vazhlyva skladova fakhovoho zrostannia suchasnoho vchytelia [Civic competence as an important component of the professional growth of a modern teacher]. *SWorldJournal*. 3 (21), 65–72. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-012> [in Ukrainian].

7. Shvydun, L., & Ivashchenko, O. (2024). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh suchasnykh ukrainskykh realii [Formation of civic competence of future teachers in the conditions of modern Ukrainian realities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 94, 123–129. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.22> [in Ukrainian].

8. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Physiological review*, 84, 191–215 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.147: 811.11:379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.17>**Олександр ПОЗДНЯКОВ**

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов і країнознавства,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

dietch\_910@ukr.net

**ORCID:** 0000-0001-7525-7108

## КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ

**Анотація.** Метою дослідження є визначення особливостей формування іноземної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туризму та гостинності. Ця галузь індустрії має високий ступінь залежності від людського фактору, а якість іноземної комунікації безпосередньо впливає на задоволеність клієнтів, імідж дестинацій, ділові контакти, партнерські відносини. **Методологія.** У статті використано описовий метод для вивчення теоретичних засад поняття комунікативної компетентності та її структурних компонентів, а порівняльний метод – для зіставного аналізу методологічних підходів до її формування під час професійної підготовки фахівців туризму та гостинності. За допомогою методів класифікації та узагальнення з'ясовано специфіку професійного іноземного спілкування у сфері послуг. Визначення чинників ефективності комунікативно спрямованого навчання здійснено шляхом застосування методів аналізу та синтезу. **Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що воно дає змогу окреслити базові методологічні засади іноземної підготовки, уточнити ключові дефініції, систематизувати наявні підходи та визначити наукові орієнтири для подальшого вдосконалення змісту, методів і технологій навчання майбутніх висококваліфікованих фахівців сфери послуг. **Висновки.** В результаті здійсненого дослідження уточнено структуру іноземної комунікативної компетентності фахівця туризму та гостинності, яка включає як традиційні мовні компоненти, так і специфічні, фахово орієнтовані вміння. Для підготовки студентів досліджуваної галузі особливо важливими є лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний, стратегічний та культурологічний компоненти іноземної комунікативної компетентності. Доведено, що професійне іноземне спілкування у сфері послуг має стандартизований та міжкультурний характер, що потребує спеціальної підготовки на основі автентичних матеріалів, моделювання комунікативних ситуацій, наближених до умов реальної професійної діяльності, застосування інтерактивних методів навчання. Виокремлено такі ключові чинники ефективності комунікативно спрямованого навчання здобувачів освіти з туризму та гостинності: професійна спрямованість змісту навчання; комплексність навчання; використання автентичних матеріалів; інтерактивність; інтеграція міжкультурного компоненту; застосування інформаційно-цифрових технологій.

**Ключові слова:** професійне спілкування, іноземна комунікативна компетентність, комунікативні моделі, сфера послуг, автентичність, міжкультурний компонент навчання.

**Oleksandr POZDNIAKOV**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University

dietch\_910@ukr.net

**ORCID:** 0000-0001-7525-7108

## COMMUNICATIVE ORIENTATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN TOURISM AND HOSPITALITY

**Abstract.** The purpose of the study is to determine the features of forming a foreign language communicative competence of future tourism and hospitality specialists. This industry has a high degree of dependence on the human factor, and the quality of foreign language communication directly affects customer satisfaction, the image of destinations, business contacts, and partner relationships. **Methodology.** In the article, the descriptive method has been used to study the theoretical basis of the concept of communicative competence and its structural components, while the comparative



© О. Поздняков, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*method has been applied to carry out the comparative analysis of methodological approaches to its formation in the process of professional training of tourism and hospitality specialists. By using the methods of classification and generalization the specifics of professional foreign language communication in the service sector has been revealed. The factors of effectiveness of communicatively oriented training have been determined by applying the methods of analysis and synthesis. **The scientific novelty** of the study lies in the fact that it allows to outline the basic methodological principles of foreign language training, clarify key definitions, systematize existing approaches, and determine scientific guidelines for further improvement of the content, methods, and technologies of training of future highly qualified specialists in the service sector. **Conclusions.** As a result of the study, the structure of foreign language communicative competence of a specialist in tourism and hospitality has been clarified. It includes both traditional language components and specific, professionally oriented skills. Linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic and cultural components of foreign language communicative competence are particularly important for the training of students in the studied industry. It has been proven that professional foreign language communication in the service sector has a standardized and intercultural character, which requires special training based on authentic materials, modeling communicative situations close to the conditions of real professional activity, and the use of interactive teaching methods. The following key factors of the effectiveness of communicatively oriented training of tourism and hospitality students have been singled out: professional orientation of the learning content; comprehensiveness of learning; use of authentic materials; interactivity; integration of the intercultural component; use of information and digital technologies.*

**Key words:** professional communication, foreign language communicative competence, communicative models, service industry, authenticity, intercultural component of learning.

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси, що охоплюють світову індустрію послуг, зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфер. Туризм і гостинність є однією з найбільш глобалізованих галузей, у якій міжкультурна взаємодія, оперативність комунікації та здатність ефективно працювати з представниками різних культурних і мовних спільнот визначають рівень професійної компетентності та успішність професійної діяльності. За цих умов іноземна мова виступає не лише засобом обміну інформацією, але й інструментом сервісної підтримки, культурного посередництва, створення позитивного іміджу підприємств зазначеної сфери та забезпечення високих стандартів обслуговування.

Актуальність дослідження аргументується тим, що сфера туризму і гостинності має високий ступінь залежності від людського фактору, а якість іншомовної комунікації безпосередньо впливає на задоволеність клієнтів, імідж дестинацій, ділові контакти, партнерські відносини та розвиток міжнародних туристичних потоків. У ситуації розширення географії подорожей, збільшення туристичних потоків та впровадження цифрових технологій у сфері послуг від майбутніх фахівців очікується здатність вести професійне спілкування на високому рівні, адаптуючи його до потреб конкретної комунікативної ситуації, комунікативних норм та культурних особливостей співрозмовника.

Наступним чинником є трансформація освітньої парадигми, яка вимагає

компетентнісного підходу та орієнтації на професійні стандарти. Наявні навчальні програми з іноземної мови для студентів туристичного та готельно-ресторанного профілів потребують оновлення, оскільки не завжди враховують сучасні виклики, нові професійні ролі, появу цифрових сервісів, розширення сфери онлайн-комунікації та необхідність володіння не лише загальною, але й спеціалізованою, фаховою лексикою. Крім того, спостерігається диверсифікація науково-методичних напрацювань, що ускладнює формування цілісного теоретичного підґрунтя для створення ефективних моделей іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, причинами, що зумовлюють необхідність поглибленого теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, є:

- відсутність систематизованої наукової моделі викладання іноземної мови для студентів сфери туризму і гостинності, яка б поєднувала вимоги сучасної професійної діяльності, міжнародні стандарти сервісу та освітні тенденції;
- потреба в уточненні структури й змісту іншомовної професійної комунікативної компетентності, зокрема її діяльнісного, стратегічного, міжкультурного компонентів;
- необхідність оновлення теоретичних засад добору навчального матеріалу, включно з фаховою термінологією, моделями ситуацій професійного спілкування;
- зростання значення міжкультурної комунікації, яка потребує теоретичного обґрунтування методів і принципів формування відповідної компетентності у майбутніх фахівців;

– інтенсивний розвиток цифрових платформ, сервісів та інструментів, що трансформують способи комунікації у сфері туризму й гостинності та потребують оновлення підходів до викладання іноземних мов.

З огляду на зазначене, **наукова новизна** пропонованого дослідження полягає в тому, що воно дає змогу окреслити базові методологічні засади іншомовної підготовки, уточнити ключові дефініції, систематизувати наявні підходи та визначити наукові орієнтири для подальшого вдосконалення змісту, методів і технологій навчання майбутніх висококваліфікованих фахівців сфери послуг.

Аналіз джерел та останніх досліджень показує, що сучасна наукова література з проблем викладання іноземної (насамперед англійської) мови студентам туристичного та готельно-ресторанного профілю концентрується навколо низки взаємопов'язаних тем, зокрема потребо-орієнтованого навчання, використання автентичних матеріалів і завдань, формування професійно-комунікативної та соціокультурної компетентностей, впровадження активних методик (як-от інтеграції цифрових інструментів), а також взаємодії освіти з реальними вимогами ринку праці. У працях зарубіжних науковців і педагогів наголошується, зокрема, на необхідності розвитку в здобувачів освіти міжкультурної комунікативної компетентності [11], вивчаються питання дієвих методів навчання, орієнтованих на задоволення сучасних вимог галузі [13], зокрема професійно орієнтованої мовної підготовки [7; 9].

Щодо українських наукових і методичних праць, то вони підкреслюють пріоритетність формування професійно-комунікативної та соціокультурної компетентності як ключової складової частини підготовки фахівців [3], потребу розвивати мовленнєве вміння в умовах вирішення комунікативних завдань [1], необхідність комбінування традиційних та інноваційних методів навчання [2]. Також вказується на важливість використання автентичних текстів і ситуацій, інтеграцію міжкультурного компонента, зростання ролі викладача як фасилітатора професійної підготовки.

Водночас варто зазначити, що, незважаючи на високу зацікавленість досліджуваною проблемою, питання інтеграції теоретичних

моделей комунікативної компетентності із сучасними потребами туристичного та готельно-ресторанного бізнесу недостатньо висвітлене. Це детермінує релевантність пропонованого дослідження.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з туризму та гостинності.

Завдання статті полягають у аналізі теоретичних засад іншомовної комунікативної компетентності; виокремленні структури та змісту іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця з туристичного бізнесу та готельно-ресторанної справи; вивченні методологічних підходів до її формування; розкритті специфіки професійного іншомовного спілкування у сфері туризму та гостинності; узагальненні чинників, що забезпечують ефективно, фахово орієнтоване вивчення іноземних мов здобувачами освіти зазначених вище спеціальностей.

Для досягнення мети та виконання завдань дослідження було використано такі методи:

- описовий – для вивчення теоретичних засад поняття комунікативної компетентності та її структурних компонентів;

- порівняльний – для зіставного аналізу методологічних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців з туризму та гостинності;

- класифікації та узагальнення – для з'ясування специфіки професійного іншомовного спілкування у сфері послуг;

- аналізу та синтезу – для визначення чинників ефективності комунікативно спрямованого навчання здобувачів освіти досліджуваних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній лінгводидактиці іншомовна комунікативна компетентність тлумачиться як здатність людини здійснювати ефективну, доцільну та соціально прийнятну комунікацію іноземною мовою в усній і письмовій формах, охоплюючи граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетентності [6, с. 10]. Водночас успішність мовленнєвої взаємодії залежить не лише від знання мовної системи, але й від уміння використовувати її відповідно до соціального контексту [13, с. 42]. У сфері послуг це особливо важливо для уникнення

комунікативного бар'єру з клієнтом. З цієї точки зору важливим є застосування концепцій, які пояснюють механізми формування інтенції мовця, вибір мовленнєвих актів і міжкультурну інтерпретацію висловлювань [11, с. 39]. Отже, висококваліфікований фахівець повинен уміти не лише граматично правильно говорити, але й дотримуватися норм ділової ввічливості, швидко адаптувати мовлення, застосовувати стратегії уникнення конфліктів, а також інтерпретувати невербальні сигнали.

Для фахівців з туризму та гостинності іншомовна комунікативна компетентність постає у прикладному вимірі, поєднуючи мовні знання, професійні комунікативні уміння та здатність їх застосовувати в ситуаціях міжкультурної взаємодії. Саме тому в основі підготовки здобувачів вищої освіти релевантними є методи вивчення іноземної мови для фахових цілей, які враховують специфіку галузі та типові комунікативні ситуації (як-от продаж турів, проведення екскурсій, бронювання, відповіді на скарги клієнтів тощо) [9, с. 19]. Ця комунікація має високий рівень стандартизації, що формує особливий дискурс, якому притаманні усталені мовленнєві форми, професійні фразеологізми та алгоритми діалогів [8]. Отже, рівень іншомовної комунікативної компетентності визначається також вмінням моделювати відповідні професійно орієнтовані мовленнєві зразки.

В результаті аналізу наукових публікацій можна виокремити такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності, важливі для підготовки студентів досліджуваних спеціальностей.

1. Лінгвістичний компонент – знання граматики, лексики, фонетики, фахової термінології. Лексика туризму та гостинності має високу частотність спеціалізованих термінів, стійких виразів, знання яких дає змогу точно інтерпретувати професійні завдання. До них також належать граматичні структури та інтонаційні моделі, що сприяють створенню відповідної комунікативної атмосфери в умовах міжкультурної взаємодії [7, с. 73].

2. Соціолінгвістичний компонент – уміння добирати мовні форми відповідно до особливостей комунікативного партнера, ситуації обслуговування, культурних норм. Комунікація

у сфері туризму та гостинності передбачає, зокрема, використання форм ввічливості, пом'якшувальних конструкцій, нейтральних формул вибачення [10, с. 51]. Це детерміновано статусними ролями, культурними нормами ввічливості, очікуваннями клієнтів з різних країн. Так, у деяких культурах, наприклад у японській, прийнято проявляти вищий рівень формальності та акцентувати увагу на вибаченнях; у США – більш прямий стиль спілкування, але з дружнім тоном; у країнах Європи існує баланс між ввічливістю та нейтральністю [11, с. 41].

3. Прагматичний компонент полягає у здатності реалізовувати мовленнєві акти (пропозиція, вибачення, пояснення, уточнення, переконання), притаманні сфері послуг. Прагматика формує здатність використовувати мову відповідно до контексту, як-от формулювання інструкцій для клієнтів; пояснення правил та норм; реагування на нестандартні ситуації; запобігання конфліктам.

4. Стратегічний компонент – використання компенсаторних стратегій, необхідних у випадках, коли бракує мовної компетентності [5, с. 62]. Цей компонент важливий, якщо клієнт має низький рівень володіння іноземною мовою або походить з іншого лінгвокультурного середовища. Релевантні стратегії спілкування включають парафрази, уточнення, уникнення непорозуміння, підтримання бесіди тощо.

5. Культурологічний компонент є визначальним для запобігання конфліктам та створення позитивного враження від наданої послуги. Він охоплює знання норм поведінки гостей різних культур, міжкультурних відмінностей у сервісних очікуваннях (наприклад, очікування швидкої реакції в США проти більш спокійного темпу в Південній Європі), заборон і чутливих тем у різних культурах, жестової поведінки та норм дистанції [11, с. 41].

Розкриваючи специфіку професійного іншомовного спілкування у сфері туризму та гостинності, звертаємо увагу на такі його характеристики:

– клієнтоорієнтованість – мовлення має бути ввічливим, нейтральним, спрямованим на створення позитивного враження від надання послуги;

– високий рівень стандартизації – використання усталених мовних зразків (як-от вітання, пояснення, переконання, інформування, надання інструкцій);

– необхідність швидкої адаптації мовлення до непередбачуваних ситуацій (скарги, зміна бронювання, форс-мажорні випадки тощо);

– міжкультурна компетентність як запорука успішної комунікативної взаємодії – спілкування з клієнтами з різних країн потребує знань культурних відмінностей у сприйнятті сервісу [4, с. 14; 11, с. 38].

Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти досліджуваних спеціальностей постають як поєднання традиційних та інноваційних шляхів оптимізації процесу професійної підготовки. Серед найбільш ефективних, на нашу думку, варто виокремити такі:

– комунікативний підхід, сутність якого полягає у навчанні мови через спілкування, моделювання автентичних ситуацій, розвиток умінь дискутувати, ставити запитання, аргументувати власну думку; навчання через спілкування включає рольові ігри, проєктну діяльність, діалогічні практики тощо [12, с. 56];

– професійно орієнтований підхід, зосереджений на потребах конкретного фаху; цей підхід вимагає використання в процесі навчання автентичних матеріалів; рекомендовані аналіз автентичних ділових документів, опрацювання інструкцій, описів послуг, симуляція виконання професійних завдань тощо [10, с. 22];

– культурологічний підхід, що сприяє формуванню компетентності толерантного спілкування, врахування культурних особливостей клієнтів; зміст культурологічного підходу включає порівняння культурних моделей комунікативної поведінки, аналіз міжкультурних інцидентів, розвиток навичок адаптації до культурного контексту [14, с. 134];

– діяльнісний підхід, який передбачає формування мовних компетентностей через виконання професійних завдань: заповнення документів, ведення діалогів, проведення презентацій, симуляцію конфліктних ситуацій тощо; він передбачає виконання практичних кейсів, моделювання професійних ситуацій, інтеграцію мовних навичок з фаховими знаннями [7, с. 75].

На основі аналізу наукової літератури виокремлено такі ключові чинники ефективності

комунікативно спрямованого навчання здобувачів освіти з туризму та гостинності:

– професійна спрямованість змісту навчання – підбір лексики й граматичних структур відповідно до реальних потреб галузі;

– комплексність навчання – поєднання лінгвістичної теорії з практичними комунікативними навичками;

– використання автентичних матеріалів – інструкцій, прайс-листів, меню, вебсайтів тощо;

– інтерактивність – рольові ігри, кейс-метод, моделювання ситуацій з надання послуг;

– інтеграція міжкультурного компоненту – вивчення культурних практик, цінностей та очікувань потенційних клієнтів;

– застосування інформаційно-цифрових технологій – віртуальних симуляторів, онлайн-платформ, відеотренажерів реальних комунікативних ситуацій [4, с. 11; 11, с. 42; 15, с. 45].

**Висновки.** Результати здійсненого дослідження дають підстави стверджувати, що формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичного бізнесу та готельно-ресторанної справи є багатоаспектним процесом, який ґрунтується на інтеграції лінгвістичних, соціолінгвістичних, прагматичних, стратегічних та культурологічних складових частин. З'ясовано, що ефективність цього процесу визначається поєднанням комунікативного, діяльнісного, культурологічного та професійно орієнтованого підходів, які забезпечують відповідність навчання реальним потребам сучасної сфери послуг.

Уточнено структуру іншомовної комунікативної компетентності фахівця туризму та гостинності, що включає як традиційні мовні компоненти, так і специфічні для досліджуваної галузі, фахово орієнтовані вміння. Доведено, що професійне іншомовне спілкування у сфері послуг має стандартизований та міжкультурний характер, тому потребує спеціальної підготовки на основі автентичних матеріалів, моделювання комунікативних ситуацій, наближених до умов реальної професійної діяльності, застосування інтерактивних методів навчання.

Спираючись на дані аналізу праць зарубіжних і вітчизняних дослідників, можемо сформулювати такі практико-наукові висновки для вдосконалення структури освітніх компонентів, спрямованих на опанування іноземної

мови студентами спеціальностей «Туризм» і «Готельно-ресторанна справа»: розроблення курсу має починатися з багатостороннього вивчення потреб галузі; пріоритетними є розвиток усного мовлення та аудіювання в контексті професійної діяльності, робота з автентичними матеріалами; силабуси освітніх компонентів повинні поєднувати модульні академічні блоки і практичні симуляції; оцінювання має містити як тестові елементи, так і практичні кейси.

Таким чином, формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти з

туризму та гостинності слід вибудовувати як цілісну систему професійно спрямованої іншомовної підготовки, що забезпечує готовність до здійснення ефективної комунікації у глобалізованому, полікультурному ринку сфери послуг.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо емпіричне вивчення ефективності застосування в навчальному процесі окремих методологічних підходів та доцільність окремих структурних елементів відповідних освітніх компонентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Карасьова О. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. № 52. С. 71–80. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-08>.
2. Шестель О., Старинець О., Заїка О. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців сфери обслуговування. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 26. Т. 2. С. 179–183. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195909>.
3. Южно Н. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 113–120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>.
4. Bailey S. *Academic Writing: A Handbook for International Students*. 5<sup>th</sup> ed. London, New York: Routledge, 2018. 344 p.
5. Brown H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. 6<sup>th</sup> ed. Pearson Education, 2014. 402 p.
6. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
7. Dudley-Evans T., St. John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 301 p.
8. Firth M. *Service Encounters in Tourism, Events and Hospitality: Staff Perspectives*. Bristol: Channel View Publications, 2019. <https://doi.org/10.21832/9781845417284>.
9. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>.
10. Jenkins J. *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203798157>.
11. Kramsch C. Language and Culture. *AILA Review*. 2014. Vol. 27. Issue 1. P. 30–55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>.
12. Littlewood W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 109 p.
13. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3d ed. Cambridge University Press, 2014. 410 p. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>.
14. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D.K. Deardorff. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications, 2009. 560 p.
15. Ur P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 375 p.

#### REFERENCES:

1. Karasiyova, O. (2023). Zasoby formuvannya inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei [Means of forming foreign language communicative competence of students of non-lingual specializations]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 52, 71–80. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-08>. [in Ukrainian]
2. Shestel, O., Starynets, O., & Zayika, O. (2019). Zasoby formuvannya inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya [Means of formation of foreign language communicative competence

of service industry specialists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 26(2), 179–183. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195909>. [in Ukrainian]

3. Iukhno, N. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsiv [The essence and structure of the formation of foreign language communicative competence of specialists]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 51, 113–120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>. [in Ukrainian]

4. Bailey, S. (2018). *Academic Writing: A Handbook for International Students* [5<sup>th</sup> ed.]. London, New York: Routledge. [in English]

5. Brown, H. Douglas (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition* [6<sup>th</sup> ed.]. Pearson Education. [in English]

6. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. [in English]

7. Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (2012). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

8. Firth, M. (2019). *Service Encounters in Tourism, Events and Hospitality: Staff Perspectives*. Bristol: Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781845417284>. [in English]

9. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>. [in English]

10. Jenkins, J. (2013). *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798157>. [in English]

11. Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27 (1), 30–55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>. [in English]

12. Littlewood, W. (2002). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

13. 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]

14. Deardorff, D.K. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications. [in English]

15. Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.18>

**Софія ПОТЮК**

доктор філософії з педагогіки,

асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти,

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

[sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua](mailto:sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua)

**ORCID:** 0000-0002-8920-9358

## ПОТЕНЦІАЛ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ В ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

**Анотація.** У статті розкрито особливості застосування лялькотерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку під час навчально-пізнавальної діяльності роботи. **Мета статті** полягає в узагальненні сутності та специфіки лялькотерапії, визначенні її потенціалу в розвитку та підтримці дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті з огляду на суспільні детермінанти в умовах сьогодення. **Методи.** Для досягнення цієї мети було використано комплекс методів, як-от аналіз наукової літератури, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення теоретичного матеріалу та практичної діяльності, опитування. **Наукова новизна** полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури та результати опитування, здійснили аналіз та розкрили потенціал лялькотерапії у роботі та підтримці дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, розглянуто п'ятиступеневий алгоритм, що охоплює партнерську взаємодію та поступове інтегрування ляльки у види діяльності, окреслено тематику занять Нової української школи відповідно до освітніх галузей, а також визначено терапевтичний аспект. Висвітлено моделювання ключових психотравмуючих або складних для розуміння ситуацій, що стосується сепараційної тривоги, травми війни, безпеки, сімейних та травматичних переживань. Окреслено специфічні прийоми лялькотерапії. **Висновки.** Сформовано узагальнюючі висновки, що лялькотерапія визначається як комплексний психокорекційний метод, що базується на механізмі проєктивної ідентифікації дитини з лялькою, у якій лялька виступає як безпечний об'єкт-посередник, через який відбувається опосередкований вплив на особистість дитини, зокрема через такі ключові прийоми, як проєктивна комунікація та логотерапевтичні вправи. За результатами проведеного опитування, зазначено, що лялькотерапія є високоєфективною технологією для гармонізації образу «Я» та соціальної адаптації в умовах інклюзивного освітнього середовища, при цьому потребує висококваліфікованої підготовки педагогічного працівника та врахування індивідуальних можливостей й потреб дитини з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано перспективність подальших досліджень у практичному напрямі розкриття особливостей сюжетних і символічних технологій та простеження психологічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** лялька, лялькотерапія, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне освітнє середовище, Нова українська школа.

**Sofia POTIUK**

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Assistant at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education,

State University "Uzhhorod National University"

[sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua](mailto:sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua)

**ORCID:** 0000-0002-8920-9358

## THE POTENTIAL OF DOLL THERAPY IN SUPPORTING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of using puppet therapy in working with children with special educational needs of primary school age during educational and cognitive activities. The **purpose** of the article is to summarize the essence and specifics of puppet therapy, to determine its potential in the development and support of children with special educational needs in inclusive education, taking into account social determinants in today's conditions. **Methods.** To achieve this goal, a set of methods was used: analysis of scientific literature, synthesis, systematization, comparison,

© С. Потюк, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)



generalization of theoretical material and practical activities, and surveys. The **scientific novelty** lies in the fact that, using the method of analysis of scientific literature and the results of the survey, an analysis was carried out and the potential of doll therapy in working with and supporting children with special educational needs was revealed. In particular, a five-step algorithm covering partnership interaction and the gradual integration of puppets into activities was considered, the topics of the New Ukrainian School classes were outlined in accordance with educational fields, and the therapeutic aspect was determined. The modeling of key psychotraumatic or difficult-to-understand situations related to separation anxiety, war trauma, safety, family and traumatic experiences is highlighted. Specific techniques of puppet therapy are outlined. **Conclusions.** General conclusions have been made that doll therapy is defined as a comprehensive psychocorrectional method based on the mechanism of projective identification of a child with a doll, in which the doll acts as a safe object-mediator, through which an indirect influence on the child's personality occurs, in particular through such key techniques as projective communication and logotherapeutic exercises. According to the results of the survey, doll therapy is a highly effective technology for harmonizing the image of the self and social adaptation in an inclusive educational environment, but it requires highly qualified training of teaching staff and consideration of the individual abilities and needs of children with special educational needs. The prospects for further research in the practical direction of revealing the features of plot and symbolic technologies and tracing the psychological impact on children with special educational needs are substantiated.

**Key words:** doll, doll therapy, children with special educational needs, inclusive educational environment, New Ukrainian School.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемам виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП). Отже, впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає вдосконалення освітньої траєкторії. Ми переконані, що метою інклюзивного освітнього середовища є створення атмосфери підтримки, єдності, взаємоповаги та довіри, адже кожному важливо знати, що його цінують як особистість, бачать, чують, і вбачаємо доцільність розглянути сутність та потенціал лялькотерапії, яка зумовлює передачу характерних рис характеру дитини з особливими освітніми потребами та форм поведінки для подальшої корекції та інтеграції.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Аспекти застосування ляльок у роботі з дітьми, включно з лялькотерапією, досліджували Л. Бегас, Ю. Бойчук, О. Вознесенська, К. Волкова, С. Ганджа, К. Маннапова, О. Казачінер, Н. Кравченко, Л. Калініна, О. Онипченко, Н. Хлопіна, О. Федій. Підтримуємо думку Н. Хлопоніної про те, що ефективність лялькотерапії безпосередньо пов'язана з функціонуванням низки ключових психотерапевтичних механізмів: проєкцією, ідентифікацією, заміщенням та емоційним відреагуванням [3, с. 298]. Кожен механізм має особливості, зокрема: проєкція розглядається як механізм перенесення неусвідомлених емоцій, бажань та внутрішніх конфліктів на зовнішній об'єкт – ляльку; ідентифікація проявляється у співвідношенні дитини з особливими освітніми потребами власного образу

чи переживань та образу ляльки; заміщення передбачає використання ляльки як замітника реальної особи чи ситуації, що викликає напругу; емоційне відреагування зумовлює очищення від негативних емоцій через їх вираження в безпечній ігровій формі. Варто зазначити, що О. Вознесенська наголошує на тому, що «лялькотерапія є дієвим засобом роботи з образом «Я» особистості, оскільки лялька надає можливості клієнтові спроектувати свої риси, усвідомити моделі спілкування та поведінки, спробувати нові» [1, с. 24]. У полі зору цих та інших дослідників лялькотерапії опиняються такі складові частини процесу: теорія, методологія, практика тощо.

**Мета статті** полягає в узагальненні сутності та специфіки лялькотерапії, визначенні її потенціалу в розвитку та підтримці дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті з огляду на суспільні детермінанти в умовах сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Реформування системи освіти в Україні передбачає модернізацію змістового наповнення та підходів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що актуалізує необхідність впровадження ефективних інноваційних корекційно-розвивальних технологій. Серед їх різноманіття значне місце посідає лялькотерапія – комплексний психокорекційний метод, який ґрунтується на проєктивному механізмі ідентифікації та є інструментом для розвитку комунікативних навичок, емоційної саморегуляції і соціалізації. Сутність методу полягає у моделюванні внутрішніх конфліктів і соціальних ситуацій за допомогою ляльки як об'єкта

перенесення, що є ефективним у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектру.

Відповідно до енциклопедичного словника з арттерапії, лялькотерапія – це процес «створення та використання ляльок задля психічного зцілення, розвитку та гармонізації» [2, с. 167–169]. Таким чином, сутнісна особливість методу полягає у проєктивному моделюванні: одночасно розглядається казковий мотив або проблемна ситуація за допомогою образу-посередника – ляльки. Лялька виступає як додатковий засіб, що забезпечує безпечне перенесення емоційних переживань дитини на зовнішній об'єкт, сприяючи їх подальшому усвідомленню та корекції.

Розглядаючи технологію, чітко простежуємо мету застосування лялькотерапії як корекційно-розвивальної технології, що полягає у комплексному впливі на ключові сфери особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Це досягається шляхом проєктивного опрацювання навчального матеріалу та психоемоційних переживань (включно з травмуючим досвідом) через ігрове моделювання, що сприяє розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер, формуванню комунікативних компетенцій та соціальної взаємодії, розкриттю творчого потенціалу та інтеріоризації морально-етичних цінностей.

У закладах дошкільної та загальної середньої освіти впровадження лялькотерапії реалізує низку таких конкретних корекційних і розвивальних завдань: розвиток комунікативних вмінь вищих психічних функцій та активізація мовленнєвої діяльності; оволодіння навичками ляльководення як засобу розвитку дрібної моторики; формування образу «Я» дитини з особливими освітніми потребами, моральних цінностей та адекватної самооцінки, соціальної стійкості; розвиток творчих здібностей та акторської майстерності; розвиток навичок емоційної та поведінкової саморегуляції; корекція деструктивних проявів поведінки [4, с. 118–119].

В рамках дослідження проведено анонімне опитування, в якому взяли участь вчителі початкових класів, асистенти вчителів та здобувачі освіти спеціальності «Спеціальна освіта» на територіальній площині

Закарпатської та Львівської областей. Загальна вибірка складала 68 опитуваних. За результатами опитування зроблено такі узагальнення. На одне із запитань, яке звучало «На вашу думку, що є найважливішим показником вибору ляльки та казки, який опрацьовується у процесі навчально-пізнавальної діяльності з дитиною з особливими освітніми потребами?» отримано такі варіанти відповідей: «чіткість закованої проблеми та вирішення є ключем до ефективного перенесення досвіду в реальність дитини» відповіли 38 осіб (55,9%); «мінімізація персонажів є необхідною методичною умовою для дітей з порушеннями уваги та концентрації» – 26 осіб (38,2%); «народні мотиви забезпечують сильнішу архетипову підтримку та універсальне розуміння конфліктів» – 2 особи (2,9%), «якість тексту забезпечує глибше занурення та повагу до дитини як до слухача» – 2 особи (2,9%). Відзначаємо, що у спільній діяльності з дітьми з психофізичними порушеннями доцільно застосовувати різні типи ляльок, хоча варто звернути увагу на специфіку роботи з кожним окремим видом ляльок, як-от: маріонетки, рукавички, об'ємні, пальчикові, ляльки бібабо або ляльки петрушки, мотузкові, площинні, тіньові, ляльки зі шкарпеток [4, с. 119].

Заняття класифікуються за освітніми галузями та орієнтовані на досягнення корекційно-розвивальних цілей у дітей з ООП. Отже, у науковому доробку представлено тематику занять з елементами лялькової вистави в Новій українській школі та терапевтичний аспект для дітей з особливими освітніми потребами.

Мовно-літературна освітня галузь. «Колобок», «Казка про хитру лисичку», «Кольорова кулька», «Котик та півник», «Різдвяна рукавичка», «Ріпка», «Ходить гарбуз по городу», «Червона шапочка на новий лад» [5, с. 163] – відпрацювання соціальних скриптів та послідовності подій (актуально для дітей з розладами аутистичного спектру та затримкою психічного розвитку). Розглядаючи проблематику з цього ракурсу, зазначаємо, що лялька використовується як засіб для подолання заїкання; розвиток критичного мислення та уяви, обговорення альтернативних поведінкових стратегій (замість деструктивних); емоційне залучення, формування естетичних цінностей та розвиток пам'яті (через опанування простих реплік).

Соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь. «Безпеки навколо тебе», «Все-світ. Сонячна система», «З вогнем не жартуй!» «Казка про гарбузову кашу», «Правила безпечного життя: вивчай, знай, виконуй!», «Як Гусачок дорогу переходив» [5, с. 163] – лялька (як жертва помилки або експерт) моделює небезпеку та алгоритм дій у стресовій ситуації, що актуально у воєнний період. Це знижує тривожність і підвищує засвоєння правил; лялька може виступати «потерпілим» (наприклад, забруднена рибка) для стимуляції співчуття; візуалізація абстрактних понять (космос, пори року) через ляльковий сюжет, що полегшує їх засвоєння дітьми з ООП.

Інтегровані уроки. «Великодня казка», «Лісова вистава», «Казкова ніч у бібліотеці», «Пригоди маленького Янголятка напередодні Святого Миколая», «Я люблю Україну!», «Чарівний годинник» [5, с. 163] – соціалізація та адаптація до суспільних свят, у згаданому ключі лялька допомагає зрозуміти соціально-культурні традиції та їхню послідовність; розвиток уяви та ігрових навичок через те, що лялька виступає засобом для рольового самовираження та подолання бар'єрів у спілкуванні; формування ідентичності та патріотичних почуттів через доступні для дитячого сприйняття образи.

На наш погляд, особливе корекційне значення для розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами відіграють вистави – «Гарбузова каша» (послідовність дій та засвоєння побутових знань (кулінарія, процеси)), «Зайчикова хата» (подолання страху

та захист особистих кордонів), «Зимове диво» (емоційна насиченість та опрацювання відчуття радості, очікування), «Кому потрібен сніговик» (цінність спілкування, дружби та взаємодопомоги), «Лісові пригоди. Казочка про вовка» (корекція страху та агресії (через образ Вовка)), «Наука для Оленки» (пізнавальна активність та мотивація до навчання), «Пригоди їжачка Колючки та його друзів» (комунікативні навички та налагодження соціальних зв'язків), «Подарунок матері» (сімейні цінності, прояв турботи та емоційна близькість), «Як осінь шукала парасольку» (причинно-наслідкові зв'язки та сезонні явища).

Наступне питання з опитувальника стосувалося підходу до вибору матеріалу для проведення лялькотерапії, що найкраще забезпечить інтеграцію дітей з ООП в інклюзивному класі. Це зумовило нас зіштовхнутися із різноголоссям, а саме: 24 відповіді (35,3% опитуваних) – інклюзія: спільна діяльність на основі єдиного матеріалу сприяє взаєморозумінню та соціалізації; 24 відповіді (35,3%) – необхідна повна індивідуалізація для максимальної користі для кожного учня; 20 відповідей (29,4%) – конфіденційність: спочатку індивідуальна робота забезпечує безпеку, а потім – соціалізацію. Відповідно до означеної проблеми, варто акцентувати увагу на тому, що під час роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку організація лялькотерапії реалізується за п'ятиступеневим алгоритмом, що охоплює партнерську взаємодію та поступове інтегрування вибору матеріалу, зокрема ляльки, у види діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм впровадження лялькотерапії в роботі з дітьми з ООП

Загалом у процесі спільної взаємодії вчитель (вихователь/психолог) та дитина з ООП застосовують ляльку для проєктивного моделювання ключових психотравмуючих або складних для розуміння ситуацій. Лялька виступає безпечним екраном, через який дитина може відреагувати та опрацювати внутрішні конфлікти та реальні ситуації, як-от: сепараційна тривога (моделювання ситуацій, пов'язаних з розлукою, обговорюються емоції ляльки, її поведінка та стратегія зустрічі з мамою); травма війни/безпека (моделювання поведінки ляльки під час повітряної тривоги, від імені ляльки дитина розкриває свої хвилювання та проговорює алгоритм дій для переходу до безпечного місця, що сприяє внутрішній саморегуляції); сімейні та травматичні переживання (розгляд ляльки з неповною сім'єю або ситуації, пов'язані зі смертю близьких чи переїздом). Можемо стверджувати, що зазначені приклади проєктивного моделювання цілісно реалізують як психокорекційні, так і розвивальні завдання лялькотерапії.

Загалом зміст останнього питання, представленого в анкеті, стосувався найбільшої перешкоди для ефективного впровадження лялькотерапії в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Думки досліджуваних розділилися таким чином: «скептицизм батьків чи керівництва (ставлення до методу як «несерйозного») є головним бар'єром» відповіли 30 опитуваних (44,1%), «недостатність адаптованих україномовних матеріалів є реальною проблемою» – 16 опитуваних (23,5%), «фінансова сторона завжди є обмежувальним фактором» – 13 опитуваних (19,1%), «відсутність державного визнання ускладнює включення методу в офіційні програми» – 9 опитуваних (13,2%). Наостанок щодо організаційно-методичного аспекту зосередимо увагу на тому, що в освітньому процесі та корекційній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями застосовується низка специфічних прийомів лялькотерапії, які класифікуються відповідно до їхньої основної корекційної функції: проєктивна письмова

комунікація (інша назва – листування з лялькою); метод ігрового перенесення страху (інша назва – коробка страху, або подолання страху); корекція поведінки через механізм перенесення (інша назва – коригування поведінки); вправлення у правильній вимові звуків з лялькою; прийом «Інклюзивна лялька» [4, с. 120–121]. Саме такі прийоми пізнання себе й навколишнього світу є найбільш характерним та ефективним для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Образ «Я» дитини активно проєктується на ляльку. Таким чином, основною ідеєю цієї терапії є створення ситуації з використанням ляльок, що дає змогу дитині безпечно екстерналізувати та передати характерні риси власного характеру та форми поведінки для подальшої корекції та інтеграції.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, наголошуємо на тому, що лялькотерапія визначається як комплексний психокорекційний метод, що базується на механізмі проєктивної ідентифікації дитини з лялькою. Лялька виступає як безпечний об'єкт-посередник, через який відбувається опосередкований вплив на особистість дитини, зокрема через такі ключові прийоми, як проєктивна комунікація (листування з лялькою) та логотерапевтичні вправи (вимовляння звуків від імені ляльки). За результатами проведеного опитування зазначимо, що лялькотерапія є високоефективною технологією для гармонізації образу «Я» та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, при цьому потребує висококваліфікованої підготовки педагогічного працівника та врахування індивідуальних можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми, перспективою подальшої наукової розвідки убачаємо розкриття особливостей сюжетних і символічних технологій, а також простеження психологічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вознесенська О. Лялькотерапія: особливості та ризики використання ляльки в терапії. *Простір арттерапії*. 2018. Вип. 1 (23). С. 12–25.
2. Вознесенська О., Скар О., Бреусенко-Кузнєцов О., Деркач О., Мова Л. та ін. Енциклопедичний словник з арттерапії. Київ: Виконавець ФОП Назаренко Т., 2017. 312 с.

3. Хлопоніна Н. Лялькотерапія як метод психологічної корекції. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 297–301.

4. Потюк С. Лялькотерапія як засіб роботи з образом «Я» дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (06–07.11.2024) «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами»: збірник наукових праць*. Харків: ХНПУ імені Г. Сковороди, 2024. С. 118–121.

5. Потюк С. Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець XX – початок XXI століття): дис. ... докт. філософії: 011 «Освітні, педагогічні науки». Дрогобич, 2024. 312 с.

#### REFERENCES:

1. Voznesenska, O. (2018). Lialkoterapiia: osoblyvosti ta ryzyky vykorystannia lialky v terapii [Puppet therapy: features and risks of using dolls in therapy.]. *Prostir art-terapii. Zbirnyk naukovykh prats*, 1 (23), 12–25 [in Ukrainian].

2. Voznesenska, O., Sknar, O., Breusenko-Kuznietsov, O., Derkach, O., & Mova, L. et al. (2017) *Entsyklopedychnyi slovnyk z art-terapii [Encyclopedic dictionary of art therapy]*. K.: Vkonavets FOP Nazarenko T. 312 s. [in Ukrainian].

3. Khloponina, N. (2012). Lialkoterapiia yak metod psykholohichnoi korektsii [Puppet therapy as a method of psychological correction]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 21, 297–301 [in Ukrainian].

4. Potiuk, S. (2024). Lialkoterapiia yak zasib roboty z obrazom Ya ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Puppet therapy as a means of working with the image of children with special educational needs]. “Innovatsiini pidkhody v osviti ta reabilitatsii ditei iz osoblyvymy osvitimy potrebamy: materialy VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (06–07.11.2024)”. *Innovatsiini pidkhody v osviti ta reabilitatsii ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats*. Kh.: KhNPU imeni H. Skovorody. S. 118–121 [in Ukrainian].

5. Potiuk, S. (2024). Problemy formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha pochatkovoii shkoly zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii (kinets KhKh–pochatok KhKhI stolittia) [Challenges of forming an inclusive educational environment in primary school through innovative technologies (late 20th – early 21st century)]: dys. ... dokt. Filosofii: 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Drohobych. 312 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 373.5.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2026-1.19>

**Наталія ПРОКОПЧУК**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

[natalkapetr@gmail.com](mailto:natalkapetr@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6609-8109

## ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** Мета статті полягає в теоретичному аналізі та практичному обґрунтуванні доцільності використання стратегій активного навчання на уроках англійської мови в профільній школі з огляду на сучасні вимоги до формування ключових компетентностей XXI століття. **Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні загальнонаукових (системності, науковості, аналізу й синтезу), педагогічних (компетентнісного, студентоорієнтованого, діяльнісного, комунікативного) та конкретно-методичних підходів із застосуванням теоретичних і емпіричних методів, зокрема аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду, анкетування й інтерпретації результатів. **Наукова новизна** полягає в систематизації стратегій активного навчання відповідно до типів навчання XXI століття (колаборативного, кооперативного, навчання на основі запитів і навчання на досвіді) та визначенні їхнього дидактичного потенціалу у формуванні іншомовних умінь, мислення вищого рівня й навчальної автономії учнів профільної школи. **Висновки.** Встановлено, що впровадження стратегій активного навчання (Think–Pair–Share, Jigsaw, кейс-методу, дебатів, проєктної діяльності, симуляцій, рефлексивних практик) сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації пізнавальної діяльності та покращенню якості іншомовної освіти. Результати емпіричного дослідження засвідчили позитивне ставлення вчителів до активного навчання за наявності проблеми його системного застосування, що зумовлює необхідність удосконалення методичної підготовки педагогів і подальшої інтеграції активного навчання з цифровими освітніми технологіями.

**Ключові слова:** активне навчання, стратегії активного навчання, англійська мова, профільна школа, компетентності XXI століття, студентоорієнтований підхід, іншомовна освіта.

**Nataliya PROKOPCHUK**

Candidates of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Intercultural Communication and Foreign Language Education,

Zhytomyr Ivan Franko State University

[natalkapetr@gmail.com](mailto:natalkapetr@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6609-8109

## THE USE OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES IN AN EFL CLASSROOM IN UPPER SECONDARY (PROFILE) SCHOOL

**Abstract.** The aim of the article is to provide a theoretical analysis and practical justification of the use of active learning strategies in teaching English in upper secondary (profile) schools in response to contemporary educational demands for the development of key 21st-century skills. The relevance of the study is determined by the need to shift from traditional teacher-centered and reproductive models of instruction to student-centered approaches that actively engage learners in the educational process. **The methodology of the study** is based on an integrative approach combining general scientific principles (systematicity, scientific validity, analysis and synthesis), pedagogical approaches (competency-based, student-centered, activity-oriented, and communicative), and both theoretical and empirical methods, including the analysis of scholarly literature, generalization of pedagogical experience, survey research, and interpretation of empirical data. **The scientific novelty** of the research lies in the systematization of active learning strategies according to major types of 21st-century learning (collaborative, cooperative, inquiry-based, and experiential learning) and in identifying their didactic potential for developing foreign language communicative skills, higher-order thinking, and learner autonomy. **Conclusions.** The findings indicate that the implementation of active learning strategies such as Think–Pair–Share, Jigsaw, case studies, debates, project-based activities, simulations, and reflective practices enhances learner motivation,

© Н. Прокопчук, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)



*cognitive engagement, and the overall quality of English language education. The results of the empirical study reveal a generally positive attitude of teachers towards active learning alongside challenges related to its systematic implementation, which underscores the need for further methodological training and integration of active learning with digital learning environments.*

**Key words:** *active learning, active learning strategies, English language teaching, upper secondary school, 21st-century skills, student-centered learning, foreign language education.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку української освіти характеризується чіткою орієнтацією на потреби здобувачів освіти та інтеграцію світових освітніх тенденцій у національний освітній простір. Упродовж останніх років спостерігаються оновлення навчальних програм і підручників, активне впровадження сучасних дидактичних матеріалів, а також пошук і реалізація ефективних методів навчання, здатних забезпечити якісну підготовку учнів до викликів сьогодення. У педагогічній практиці дедалі більшого значення набувають методи і прийоми, спрямовані не лише на засвоєння змісту окремих навчальних дисциплін, але й на формування міжпредметних зв'язків, розвиток критичного мислення, креативності та автономності учнів.

Особливої актуальності набуває вдосконалення іншомовної підготовки учнів профільної школи з огляду на роль англійської мови як глобального засобу міжкультурної комунікації. Володіння англійською мовою відкриває широкі можливості для академічної мобільності, професійної самореалізації та особистісного розвитку. Водночас аналіз сучасного ринку праці свідчить про те, що від випускників очікується не лише наявність теоретичних знань, але й здатність ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, зокрема в умовах нестандартних і динамічних життєвих ситуацій. У цьому контексті однією з ключових функцій сучасної освіти стає підготовка учнів до активної взаємодії з реальним світом, що зумовлює трансформацію організації навчального процесу та впровадження інноваційних підходів, серед яких особливе місце посідає активне навчання.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблематика активного навчання та його стратегій ґрунтовно представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Д. Аллен, М. Альвес, П. Армбрустера, О.І. Башкір, Ч. Бонвелла, Т.Ю. Вахрушевої, І.М. Дичківської, Л. Дойль, Е. Донсона, М.М. Дяченко-Богун, С. Едвардса,

Дж. Ейсона, І.І. Козинця, М.В. Коченгіної, К. Таннер, М. Пател, М. Трухан, Т.В. Хоми.

Одним з найбільш цитованих є визначення активного навчання, запропоноване Ч. Бонвеллом і Дж. Ейсоном (1991), які трактують його як навчання, що передбачає залучення учнів до виконання навчальних завдань і усвідомлене осмислення власної діяльності [3]. Водночас науковці наголошують на тому, що активне навчання виходить за межі простого засвоєння та відтворення інформації, оскільки ґрунтується на залученні вищих рівнів когнітивних процесів, представлених у таксономії Б. Блума, що значною мірою сприяло поширенню термінів «активне навчання» та «стратегії активного навчання» [3].

Активне навчання як педагогічний підхід охоплює різноманітні форми діяльності, зокрема фізичну активність, взаємодію, соціальну співпрацю, глибоку обробку навчального матеріалу, дослідницьку діяльність і метакогнітивний моніторинг. Водночас конкретні види активностей можуть відрізнятися за формою організації та корелювати з різними когнітивними процесами [5].

У ширшому розумінні активне навчання постає як процес пошуку нової інформації, її осмисленої організації та здатності пояснювати здобуті знання іншим. Відповідно, стратегії активного навчання розглядаються як сукупність прийомів і методів, що спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, саморозвитку та конструювання власних смислів у процесі навчання [6]. Подібної позиції дотримується й В.О. Кудрявцева, яка визначає активне навчання як студентоорієнтований підхід, спрямований на активізацію мислення учнів і рефлексію щодо власних навчальних результатів [1].

Дослідження підтверджують, що використання стратегій активного навчання позитивно впливає не лише на рівень навчальних досягнень, але й на ставлення учнів до навчального процесу загалом. За умови системного та методично виваженого застосування такі стратегії

підвищують рівень залученості учнів і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу [7].

У межах активного навчання учні виступають центральними суб'єктами освітнього процесу, а навчальна діяльність здійснюється на засадах усвідомленості, внутрішньої мотивації та активної участі. Це створює студентоорієнтоване освітнє середовище, у якому здобувачі освіти поступово опановують навички самостійного навчання та готовність до безперервного професійного й особистісного розвитку впродовж життя [6].

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні переваг використання стратегій активного навчання у процесі вивчення іноземних мов та представлення практично орієнтованих стратегій розвитку іншомовних умінь XXI століття.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, застосування стратегій активного навчання на уроках іноземної мови є ефективним засобом формування ключових умінь XXI століття, зокрема креативності та критичного мислення. Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити низку беззаперечних переваг використання таких стратегій у навчанні англійської мови, як-от:

- зосередження уваги учнів на ключових поняттях, ідеях і вміннях;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку через рефлексію та реакцію на навчальні завдання;
- активна взаємодія учнів з навчальним матеріалом, що сприяє глибшому його засвоєнню;
- встановлення зв'язку між особистим досвідом учнів і навчальним змістом;
- розвиток ключових компетентностей і умінь XXI століття.

На відміну від традиційних підходів до навчання, орієнтованих на умовного «середнього» учня без урахування індивідуальних інтересів і освітніх потреб, упровадження стратегій активного навчання на уроках іноземної мови вимагає комплексного аналізу низки дидактичних чинників. Передусім йдеться про визначення навчальних цілей учнів і групи загалом та їх узгодження з вимогами чинної навчальної програми. Важливим є також урахування індивідуальних характеристик здобувачів освіти, зокрема рівня володіння мовою, пізнавальних стилів, сильних і слабких сторін, бажаного темпу роботи та форм організації навчальної діяльності. Окрему увагу слід приділяти освітнім потребам учнів, зокрема очікуваному практичному результату навчання або наявності особливих освітніх потреб, а також доступним навчальним ресурсам, включно з цифровими інструментами та дидактичними матеріалами [1].

Попри значний науковий інтерес до проблематики активного навчання, універсальної класифікації його стратегій не існує, що зумовлено багатовимірністю цього підходу та необхідністю врахування контексту навчання. Водночас узагальнення теоретичних положень дає змогу виокремити кілька типів навчання XXI століття, кожен з яких реалізується через відповідні стратегії активного навчання (рис. 1).

Одним з провідних типів є колаборативне навчання, що ґрунтується на взаємодії учнів, розподілі ролей і спільній відповідальності за процес та результат навчальної діяльності. Робота в малих групах створює умови для саморозвитку, взаємонавчання та формування соціально-комунікативних умінь. У межах цього типу навчання ефективно застосовуються



Рис. 1. Типи навчання у XXI столітті

проблемне навчання, взаємонавчання (peer learning), навчальні станції, гейміфікація, колаборативний цифровий сторітелінг, сократичні кола, стратегія Think–Pair–Share, симуляції, обговорення в малих групах і Jigsaw-стратегії. Сукупно ці підходи сприяють розвитку критичного мислення, креативності, комунікації, співпраці та цифрової грамотності учнів (рис. 2).

Іншим типом є кооперативне навчання, яке також передбачає групову роботу, проте відрізняється поєднанням індивідуальної відповідальності кожного учня за власний внесок з колективною відповідальністю за кінцевий результат. До стратегій активного навчання, характерних для цього типу, належать триетапне інтерв'ю (The Three-Step Interview), що передбачає роботу учнів у групах по три, де один бере інтерв'ю, другий відповідає на запитання, а третій активно слухає та робить нотатки. Після кожного інтерв'ю ролі змінюються, щоб усі учні випробували кожен позицію, створюючи динамічне та захопливе навчальне середовище. Після завершення інтерв'ю важливим є обмін інформацією [4].

Іншими стратегіями цього виду навчання є групові розслідування (Group Investigations), де учні, поділившись на групи, вибирають тему, розбивають її на окремі індивідуальні завдання та проводять заходи, необхідні для дослідження вибраної теми та презентації групового звіту; розподіл досягнень учнівських команд (STAD) – Student teams-achievement divisions,

що передбачає розподіл по змішаних групах; обговорення за моделлю «Піраміда» (Pyramid Discussion); Round Robin (Round Robin Strategy), яка сприяє мозковому штурму; структурована академічна полеміка (Structured Academic Controversy), яка вимагає від учнів аргументувати обидві сторони контроверсійного питання та запропонувати збалансовану думку щодо поставленого питання. Використання описаних стратегій сприяє формуванню навичок аргументації, аналізу, синтезу інформації, командної взаємодії та прийняття зважених рішень (рис. 3).

Важливе місце в системі активного навчання посідає навчання на основі запитів, орієнтоване на дослідження проблем, формулювання запитань і самостійний пошук відповідей. Такий підхід стимулює пізнавальну активність, допитливість і розвиток умінь самостійного навчання. До найбільш поширених стратегій цього типу належать кейс-метод, концептуальні мапи із запитаннями, таблиці K–W–L, дебати та використання дивергентного мислення, що забезпечує розвиток мислення вищого рівня та творчого потенціалу учнів (рис. 4).

Останнім типом, що розглядається в межах дослідження, є навчання на основі досвіду, яке передбачає активне залучення особистого життєвого та навчального досвіду учнів до виконання навчальних завдань. До ефективних стратегій цього типу належать проєктна діяльність, симуляції та рольові ігри, рефлексія і ведення



Рис. 2. Стратегії активного колаборативного навчання



Рис. 3. Стратегії активного кооперативного навчання



Рис. 4. Стратегії активного навчання в межах навчання на основі запитів

навчальних щоденників, а також “stretch assignments” – завдання підвищеної складності, що виконуються протягом вивчення теми. Такі підходи сприяють глибшому осмисленню навчального матеріалу, підвищенню мотивації та рівня залученості учнів (рис. 5).

Отже, використання стратегій активного навчання забезпечує організацію освітнього процесу як простору постійної взаємодії всіх його учасників на засадах педагогіки партнерства. Водночас роль учителя залишається визначальною: він виступає не лише організатором навчальної діяльності, але й фасилітатором і мотиватором, який спрямовує пізнавальну активність учнів і створює умови для розвитку мислення вищого рівня [8].

Активне навчання акцентує увагу не стільки на змісті навчання, скільки на процесі його засвоєння. Учні залучаються до активного осмислення матеріалу, аналізу, інтерпретації та застосування знань, тоді як учитель



Рис. 5. Стратегії активного навчання у навчанні на досвіді

стимулює їх до інтелектуального виклику й самостійних висновків.

Задля визначення доцільності використання стратегій активного навчання на уроках іноземної мови було проведено опитування вчителів і учнів закладів загальної середньої освіти м. Житомира та Житомирської області (n = 68). Результати опитування засвідчили, що 50% учителів знайомі з поняттям стратегій активного навчання, а найбільш уживаною стратегією є Think–Pair–Share (рис. 6).

Понад 63% респондентів вважають застосування активного навчання доцільним для розвитку критичного мислення та креативності учнів, однак лише 18% учителів використовують ці стратегії систематично.

Отримані дані свідчать про усвідомлення педагогами потенціалу стратегій активного навчання, водночас їх нерегулярне застосування пояснюється часовими витратами та потребою в додатковій підготовці. Попри це, високий рівень залученості учнів і позитивне ставлення до уроків англійської мови з використанням зазначених стратегій підтверджують їхню ефективність, а також актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

**Висновки.** Отже, аналіз досліджень з тематики, власний багаторічний досвід викладання англійської мови, проведене дослідження підтверджують, що активне навчання постає як комплексний студентоорієнтований підхід,

що забезпечує залучення учнів до пізнавальної діяльності, використання мислення вищого рівня, інтеграцію навчального змісту з особистим досвідом та розвиток критичного й креативного мислення. Систематизація стратегій активного навчання відповідно до типів навчання XXI століття (колаборативного, кооперативного, навчання на основі запитів і навчання на досвіді) дає змогу цілісно організувати освітній процес та підвищити його результативність.

Емпіричні результати засвідчили позитивне ставлення вчителів до ідеї активного навчання та усвідомлення його значущості для розвитку мисленнєвих і комунікативних умінь учнів. Водночас виявлено нерегулярність застосування стратегій активного навчання в шкільній практиці, що пояснюється часовими обмеженнями, потребою в додатковій методичній підготовці та відсутністю системного методичного супроводу. Це актуалізує роль учителя як фасилітатора освітнього процесу та потребує створення умов для підвищення його методичної готовності до впровадження інноваційних підходів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням можливостей інтеграції активного навчання з цифровими технологіями, гейміфікацією та змішаними форматами освіти. Окремого наукового інтересу потребує розроблення практико-орієнтованих моделей підготовки вчителів до системного використання стратегій активного навчання в умовах сучасної профільної школи.

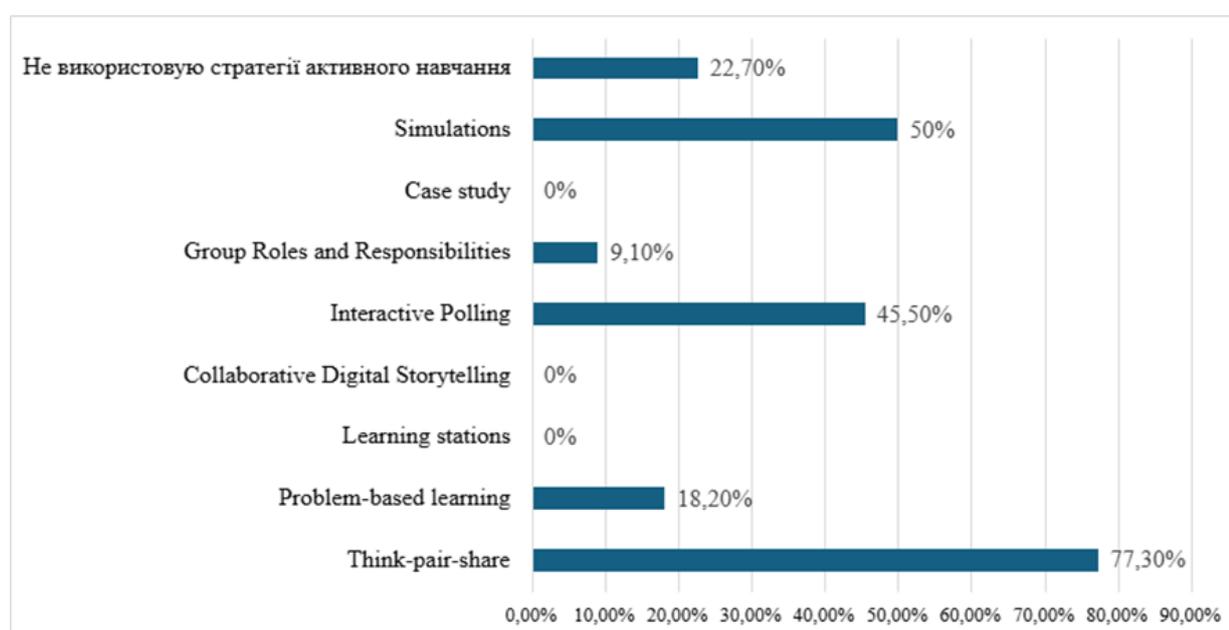


Рис. 6. Відсоткове співвідношення стратегій активного навчання на уроках ІМ

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кудрявцева В.О. Можливості активного навчання у курсі морської англійської мови. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Т. 44, № 12. С. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.18>.
2. 15 Active Learning Strategies. *Skillshub.com*. URL: <https://www.skillshub.com/blog/active-learning-strategies-examples> (accessed: 21.12.2025).
3. Burrows C. Active learning in the Japanese EFL university classroom. *American Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 11, No. 12. P. 802–809. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-11-12-4>.
4. Cox J. Teaching strategies: The three-step interview. *TeachHub*. URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2025/02/teaching-strategies-the-three-step-interview> (accessed: 19.12.2025).
5. Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P. The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 4. Article 276. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>.
6. Hilmi H., Summiyani S. Implementation of active learning strategies. *Journal of Curriculum and Pedagogic Studies (JCPS)*. 2023. Vol. 2, No. 1. P. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.30631/jcps.v2i1.1778>.
7. Khan A. Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of e-Learning*. 2017. Vol. 15, No. 2. P. 107–115.
8. What is active learning? *Cambridge International Education Blog*. URL: <https://blog.cambridgeinternational.org/what-is-active-learning> (accessed: 21.12.2025).

#### REFERENCES:

1. Kudriavtseva, V.O. (2021). Mozhyvosti aktyvnoho navchannia u kursu morskoi anhlis'koï movy [Opportunities of active learning in the course of Maritime English]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia "Pedahohika" – Human Studies. Series "Pedagogy"*, 44 (12), 117–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.18> [in Ukrainian].
2. 15 Active Learning Strategies. (n.d.). *SkillsHub*. Retrieved December 21, 2025, from <https://www.skillshub.com/blog/active-learning-strategies-examples> [in English].
3. Khan, A. (2017). Active Learning: Engaging Students to Maximize Learning in An Online Course. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15 (2), 107–115 [in English].
4. Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9 (4), 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276> [in English].
5. Burrows, C. (2023). Active Learning in the Japanese EFL University Classroom. *American Journal of Educational Research*, 11 (12), 802–809. <https://doi.org/10.12691/education-11-12-4> Science and Education Publishing [in English].
6. Cox, J. (2025). Teaching Strategies: The ThreeStep Interview. *TeachHub*. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2025/02/teaching-strategies-the-three-step-interview> [in English].
7. Hilmi, H., & Summiyani, S. (2023). Implementation of Active Learning Strategies. *Journal of Curriculum and Pedagogic Studies (JCPS)*, 2 (1), 23–31. <https://doi.org/10.30631/jcps.v2i1.1778> SLOT88 [in English].
8. *What is active learning?* (n.d.). Cambridge International Education Blog. Retrieved December 21, 2025, from <https://blog.cambridgeinternational.org/what-is-active-learning> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.9.072:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.20>**Ганна РЕДЬКІНА**

кандидат політичних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-психологічних і гуманітарних наук,  
Дніпровський державний технічний університет  
[annainred@gmail.com](mailto:annainred@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0002-7000-8062

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ КРИЗИ ТА ВІЙНИ

**Анотація.** *Мета статті* полягає у здійсненні систематизації та критичного аналізу провідних теоретико-методологічних парадигм дослідження стресостійкості особистості та визначенні їхніх можливостей у сучасній дослідницькій практиці в умовах тривалої кризи та війни. **Методологія дослідження** ґрунтується на застосуванні системного підходу, принципів детермінізму та мультипарадигмального аналізу. Робота базується на поєднанні загальнопсихологічних принципів (системної структури особистості) та конкретно-тематичних положень провідних психологічних шкіл: салютогенної парадигми (концепція почуття когерентності А. Антоновські), ресурсної парадигми (теорія збереження ресурсів С. Хобфолла), когнітивно-поведінкової парадигми (когнітивно-транзакційна модель Р. Лазаруса, когнітивна концепція А. Бека) та екзистенційно-гуманістичного підходу (концепція життєстійкості С. Мадді, екзистенційна аналітика В. Франкла). У роботі використано методи теоретичного аналізу наукової літератури, порівняння, систематизації, концептуального узагальнення та операціоналізації психологічних конструктів. **Наукова новизна** полягає в тому, що здійснено цілісну систематизацію парадигмального простору вивчення стресостійкості, яка інтегрує класичні підходи з новітніми мультисистемними моделями (Е. Мастен, М. Унгар, Дж. Бонанно) та розробками сучасної вітчизняної школи (О. Кокун, Т. Титаренко, В. Климчук та ін.) в контексті тривалого воєнного навантаження. Обґрунтовано необхідність подолання методологічного еkleктизму через узгодження теоретичних моделей з конкретним психодіагностичним інструментарієм та доведено доцільність поєднання кількісних і якісних методів для виявлення траєкторій стійкості особистості. **Висновки.** Узагальнено, що стресостійкість у сучасній психологічній науці постає як складний мультипарадигмальний конструкт, вивчення якого вимагає інтеграції когнітивних, ресурсних та екзистенційних підходів. Встановлено, що методологічний успіх досліджень безпосередньо залежить від точності операціоналізації абстрактних понять у конкретні вимірювані показники, що повною мірою враховують специфіку воєнного часу та екзистенційний характер викликів. Перспективи подальших розвідок вбачаються у переході до розроблення інтегральних методологічних моделей, що поєднують внутрішні психологічні механізми стійкості особистості з потенціалом соціальної згуртованості та колективної стресостійкості суспільства для створення цілісної системи психологічної безпеки.

**Ключові слова:** стресостійкість, методологія, парадигма, війна, тривала криза, салютогенез, життєстійкість, операціоналізація, ресурси, резильєнтність.

**Hanna Redkina**

Candidate of Political Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social-Psychological and Humanitarian Sciences,  
Dniprovsky State Technical University  
[annainred@gmail.com](mailto:annainred@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0002-7000-8062

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PARADIGMS OF RESEARCHING PERSONALITY STRESS RESISTANCE IN CONDITIONS OF PROLONGED CRISIS AND WAR

**Abstract.** *The purpose* of the article is to carry out the systematization and critical analysis of the leading theoretical and methodological paradigms of researching personality stress resistance and to determine their possibilities in modern research practice in conditions of a prolonged crisis and war. The research **methodology** is based on the application



© Г. Редькіна, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

of a systematic approach, the principles of scientific determinism, and a multi-paradigmatic analysis of psychological phenomena. The work is based on a combination of general psychological principles of the personality's systemic structure and specific thematic provisions of the leading world psychological schools: the salutogenic paradigm (A. Antonovsky's concept of the sense of coherence), the resource paradigm (S. Hobfoll's theory of resource conservation), the cognitive-behavioral paradigm (R. Lazarus's cognitive-transactional model, A. Beck's cognitive concept), and the existential-humanistic approach (S. Maddi's concept of hardiness, V. Frankl's existential analytics). In the process of research, a set of methods was used: theoretical analysis of professional scientific literature, comparison, classification, conceptual generalization, and operationalization of complex psychological constructs. **The scientific novelty** lies in the fact that a holistic systematization of the paradigmatic space for studying stress resistance has been carried out, which integrates classical approaches with the latest multisystem models (E. Masten, M. Ungar, G. Bonanno) and developments of the modern domestic school (O. Kokun, T. Tytarenko, V. Klymchuk, etc.) in the context of intensive and prolonged military pressure on the psyche. The necessity of overcoming methodological eclecticism through strict coordination of theoretical models with specific psychodiagnostic tools (SOC-29, CD-RISC) is substantiated, and the feasibility of combining quantitative and qualitative methods (narrative analysis, case study) to identify real trajectories of personality stability is proven. **Conclusions.** It is generalized that stress resistance in modern psychological science appears as a complex multi-paradigmatic construct, the study of which requires systemic integration of cognitive, resource, and existential approaches. It has been established that the methodological success of future research directly depends on the accuracy of operationalizing abstract concepts into specific measured indicators that fully take into account the specifics of wartime and the existential nature of the challenges. Prospects for further research are seen in the transition to the development of integrated methodological models that combine the internal psychological mechanisms of individual stability with the potential for social cohesion and collective stress resistance of society to create a holistic system of psychological security in conditions of prolonged global crises.

**Key words:** stress resistance, methodology, paradigm, war, prolonged crisis, salutogenesis, hardiness, operationalization, resources, resilience.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку психологічної науки в Україні характеризується необхідністю глибокого методологічного осмислення поведінки особистості в умовах екзистенційної загрози. Сьогодні актуалізується не лише питання прикладного аналізу чи емпіричної діагностики психічних станів, але й насамперед потреба у фундаментальному визначенні парадигм, що пояснюють природу, архітектуру та динамічні механізми стресостійкості. Методологічна чіткість у виборі теоретичних підходів є критично важливою, оскільки вона дає змогу уникнути наукового еkleктизму, забезпечує валідність дослідницьких висновків та формує цілісний дискурс у межах сучасної психологічної думки.

Тривала криза, спричинена повномасштабною війною, виступає потужним каталізатором цього процесу, вимагаючи від науки переходу від дескриптивного опису індивідуально-психологічних рис до системного розуміння здоров'язберезувальних ресурсів суб'єкта. У ситуації інтенсивного наростання стресогенних чинників вивчення методологічних засад стресостійкості стає стратегічним завданням, адже саме парадигмальне бачення проблеми визначає ефективність стратегій психологічного супроводу та ментального відновлення особистості в умовах воєнного часу.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Методологічний фундамент дослідження

неможливий без звернення до світових наукових парадигм, що пройшли тривалу еволюцію й заклали базис для розуміння природи стресостійкості. Витоки розуміння стресу як універсального адаптаційного механізму закладені у класичних працях Г. Сельє [15], чия концепція загального адаптаційного синдрому стала біологічним підґрунтям для подальшого психологічного аналізу стресостійкості. Методологічне обґрунтування стресостійкості як динамічного процесу, що розгортається у часі, нерозривно пов'язане з лонгітюдними дослідженнями Е. Вернер [18], які довели роль захисних факторів у збереженні ментального здоров'я. Питання операціоналізації та кількісного вимірювання цього феномена базуються на розробках К. Коннор [10] та Дж. Девідсона [10], чия діагностична шкала стала світовим стандартом оцінки адаптаційного потенціалу. Салютогенний вектор аналізу ґрунтується на концепції А. Антоновскі [7], який змістив фокус на вивчення ресурсів здоров'я, а динаміка ресурсного обміну в умовах кризи розкривається крізь призму теорії збереження ресурсів С. Хобфолла [11]. Когнітивні механізми переробки стресогенного досвіду базуються на класичних моделях Р. Лазаруса [12] та А. Бека [8], тоді як екзистенційно-ціннісний вимір стійкості представлений фундаментальними працями В. Франкла [6] та концепцією життєстійкості С. Мадді [13].

У зарубіжному науковому дискурсі останніх років спостерігається тенденція до екологізації та мультирівневого аналізу стійкості. У працях Е. Мاستен [14] резильєнтність розглядається через призму «системної магії», де стійкість особистості є похідною від злагодженої роботи біологічних, психологічних і соціальних систем. Екологічний вектор дослідження, представлений у роботах М. Унгара [17], акцентує увагу на тому, що стресостійкість залежить не лише від внутрішніх ресурсів індивіда, але й від здатності середовища надавати необхідні ресурси у доступний спосіб. Новітні дослідження С. Саутвіка [16] та Д. Чарні [16] пропонують методологічне поєднання нейробіологічних предикторів стійкості з когнітивними стратегіями (оптимізм, моральний компас, соціальна підтримка), що дає змогу глибше зрозуміти механізми адаптації до екстремальних стресорів. Праці Дж. Бонанно [9] закладають основу для вивчення «траєкторій резильєнтності», доводячи, що стійкість є найбільш поширеною реакцією на травматичні події, а не винятком, що вимагає перегляду традиційних патоцентричних моделей дослідження.

В українській сучасній науці теоретико-методологічне підґрунтя дослідження стресостійкості представлене у працях О. Кокуна [3], який акцентує увагу на взаємозв'язку стійкості та суб'єктивного благополуччя; Т. Титаренко [5], яка розглядає стійкість через призму життєвого конструювання, пропонуючи соціально-психологічні практики повсякденності й особистісні способи моделювання майбутнього (життєві завдання, життєві домагання, життєвий вибір); Л. Карамушки та О. Креденцер [4], які досліджують організаційні та ресурсні аспекти життєстійкості. Методологічні підходи до концептуалізації стресостійкості ґрунтовно проаналізовані В. Климчуком [2], а системне бачення структури особистості – у працях С. Максименка [1]. Проте динаміка сучасних викликів вимагає синтезу цих підходів у межах цілісної методологічної системи.

**Мета статті** – здійснити систематизацію та критичний аналіз провідних теоретико-методологічних парадигм дослідження стресостійкості особистості, а також визначити їхні можливості у сучасній дослідницькій практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний простір вивчення стресостійкості у сучасній психологічній науці структурується навколо декількох фундаментальних парадигм, кожна з яких пропонує власну концептуальну оптику аналізу адаптаційних можливостей особистості в умовах екзистенційних викликів.

Першочергового значення у цьому контексті набуває салютогенна парадигма, епістемологічний прорив якої, здійснений А. Антоновським [7], полягає у радикальній зміні вектору наукового пошуку: від аналізу патогенезу та деструктивних наслідків стресу до вивчення чинників збереження здоров'я та психологічного благополуччя. Центральний конструкт цього підходу – почуття когерентності (SOC) – постає не просто як індивідуальна риса, а як інтегральна методологічна установка суб'єкта на сприйняття світу як зрозумілого, керованого та смислового, що є критично важливим для збереження ментальної цілісності в умовах воєнної дестабілізації.

Разом із салютогенним баченням, суттєвий пояснювальний потенціал має ресурсна парадигма, зокрема теорія збереження ресурсів (COR) С. Хобфолла [11]. Методологічна специфіка цього підходу дає змогу розглядати стресостійкість як динамічний процес керування «ресурсними караванами», де успішність адаптації прямо залежить від здатності індивіда накопичувати та захищати особистісні, соціальні та енергетичні ресурси. В умовах тривалої кризи ця модель набуває особливої актуальності, оскільки пояснює механізми виникнення «спіралей втрат» та обґрунтовує необхідність зовнішньої ресурсної підтримки для запобігання психологічному виснаженню.

Водночас внутрішня архітектура стійкості ґрунтовно розкривається крізь призму когнітивно-поведінкової парадигми. Спираючись на когнітивно-транзакційну модель Р. Лазаруса [12] та когнітивні концепції А. Бека [8], цей напрям фокусує увагу на процесах вторинної когнітивної оцінки та здатності до рефлексивної переробки стресогенної інформації. У межах цієї парадигми стресостійкість операционалізується як здатність суб'єкта трансформувати сприйняття зовнішньої загрози у формат «виклику», що активує конструктивні копінг-стратегії та запобігає когнітивним викривленням, характерним для травматичного досвіду.

Логічним завершенням методологічного синтезу виступає екзистенційно-гуманістичний підхід, який виводить проблему стійкості у площину ціннісно-смыслові детермінації. Концепція життестійкості (*hardiness*) С. Мадді [13], що інтегрує залученість, контроль та прийняття ризику, розглядається тут не лише як механізм захисту, але й як проактивна життєва позиція. Таке розуміння корелює з екзистенційною аналітикою В. Франкла [6], де воля до сенсу постає фундаментальним підґрунтям стійкості, що дає змогу особистості зберігати суб'єктність навіть у ситуації граничного воєнного навантаження.

На наше переконання, перспективним є формування інтегративної екодинамічної парадигми, у межах якої стресостійкість постає як емерджентна властивість взаємодії системи «особистість – воєнне середовище», де індивідуальні смисли підсилюються ресурсами колективної резильєнтності.

Логічним продовженням теоретичного осмислення зазначених парадигм виступає проблема їхньої операціоналізації та психодіагностичного втілення, оскільки методологічна коректність будь-якого психологічного дослідження вимагає суворої узгодженості між вибраною теоретичною моделлю та вимірювальним інструментарієм. У межах сучасного наукового пошуку ця проблема розв'язується через поєднання кількісних та якісних методів аналізу. Зокрема, використання валідизованих опитувальників, таких як шкала орієнтації на життя (SOC-29) чи шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC), дає змогу здійснювати моніторинг стану великих груп населення, що є критично важливим для оцінки адаптаційного потенціалу суспільства в умовах війни [10]. Водночас повнота методологічного опису феномена вимагає звернення до якісних методів, зокрема нарративного аналізу та

кейс-стаді. Такий підхід дає змогу дослідити «живий досвід» стійкості та виявити унікальні смислові конструкти особистості, що цілком відповідає методологічним традиціям класичних лонгітюдних досліджень Е. Вернер [18].

Проведений аналіз підтверджує, що лише за умови комплексного поєднання когнітивних, ресурсних та екзистенційних вимірів можна досягнути феномен стресостійкості особистості в умовах сучасної війни. Це закладає фундамент для розроблення адаптивних моделей психологічного супроводу, які б інтегрували індивідуальні стратегії опанування з механізмами групової підтримки та соціальної згуртованості.

**Висновки.** Узагальнюючи результати проведеного теоретико-методологічного аналізу, можемо констатувати, що стресостійкість у сучасній психологічній науці постає як складний мультипарадигмальний конструкт. Її всебічне вивчення вимагає інтеграції когнітивних, ресурсних та екзистенційних підходів, оскільки кожен з них розкриває специфічну грань адаптації особистості до кризових умов. При цьому методологічний успіх майбутніх досліджень безпосередньо залежатиме від точності операціоналізації абстрактних понять у конкретні вимірювані показники, що повною мірою враховують специфіку воєнного часу та екзистенційний характер викликів, перед якими постає суб'єкт. Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у переході від аналізу індивідуальних ресурсів особистості до розроблення інтегральних методологічних моделей. Такі моделі мають поєднувати внутрішні психологічні механізми стійкості з потенціалом соціальної згуртованості та колективної стресостійкості суспільства, що дасть змогу створити цілісну систему психологічної безпеки в умовах тривалих глобальних та локальних криз.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Максименка. 4-ге вид., переробл. і допов. Київ: Людмила, 2025. Т. 1. 568 с.
2. Климчук В. Психологія посттравматичного зростання: монографія / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. 2-ге вид., переробл. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
3. Коқун О. Життестійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія / Ін-т психології імені Г. Костюка НАПН України. Київ, 2025. 214 с.
4. Креденцер О., Карамушка Л., Вальдшмідт Ф., Клімов С. Концепція проекту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3–4 (27). С. 6–25. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>.

5. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практ. посіб. / Т. Титаренко та ін. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 160 с.
7. Antonovsky A. *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 218 p.
8. Beck A.T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Penguin Books, 1976. 356 p.
9. Bonanno G.A. *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. New York: Basic Books, 2021. 336 p.
10. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
11. Hobfoll S.E. *Tribalism: The Evolutionary Origins of Modern Injustice and Prejudice*. New York: Oxford University Press, 2018. 248 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190635213.001.0001>.
12. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
13. Maddi S.R. *Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. Springer Netherlands, Irvine, CA, 2013. 86 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5222-1>.
14. Masten A.S., Lucke C.M., Nelson K.M., & Stallworthy I.C. Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 17. P. 521–549. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>.
15. Selye H. *Stress without Distress*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott Co, 1974. 171 p.
16. Southwick S.M., Charney D.S., DePierro J.M. *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009063937>.
17. Ungar M. The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>.
18. Werner E., Smith R. *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox, 1982. 229 p.

#### REFERENCES:

1. Maksymenko, S. (Ed.). (2025). *Zahalna psykholohiia* [General psychology] (4th ed., Vol.1). Kyiv: Liudmyla [in Ukrainian].
2. Klymchuk, V. (2021). *Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia* [Psychology of post-traumatic growth] (2nd ed.). Kropyvnytskyi: Imex-LTD [in Ukrainian].
3. Kokun, O. (2025). *Zhyttiistiikist i rezylientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka* [Hardiness and resilience of a person in the modern world: theory, research, practice]. Kyiv: H. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].
4. Kredentser, O., Karamushka, L., Valdshmidt, F., & Klimov, S. (2022). Kontsepsiia proiektu “Sotsialno-psykholohichna pidtrymka ukraintsiv v Nimechchyni” [The concept of the project “Socio-psychological support of Ukrainians in Germany”]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, (3–4), 6–25 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
5. Tytarenko, T., et al. (2019). *Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii* [Socio-psychological technologies for personality recovery after traumatic events]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
6. Frankl, V. (2020). *Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori* [Man's search for meaning. Psychologist in a concentration camp] (O. Zamoiska, Trans.). Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia. [in Ukrainian].
7. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].
8. Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Penguin Books [in English].
9. Bonanno, G.A. (2021). *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. New York: Basic Books [in English].
10. Connor, K.M., & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), 76–82. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.10113> [in English].
11. Hobfoll, S.E. (2018). *Tribalism: The Evolutionary Origins of Modern Injustice and Prejudice*. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190635213.001.0001> [in English].

12. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company [in English].
13. Maddi, S.R. (2013). *Hardiness. Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Netherlands, Irvine, CA. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5222-1> [in English].
14. Masten, A.S., Lucke, C.M., Nelson, K.M., & Stallworthy, I.C. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521–549. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307> [in English].
15. Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Co [in English].
16. Southwick, S.M., Charney, D.S., & DePierro, J.M. (2023). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009063937> [in English].
17. Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81 (1), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x> [in English].
18. Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 26.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.091.33-027.22:364-78]:061.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.21>**Людмила РОМАНЕНКОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент,

директор,

Запорізька обласна громадська організація «Флоренс»

lromanen@ukr.net

**ORCID:** 0009-0002-2303-1865

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

**Анотація.** Мета статті полягає в аналізі та представленні спектру можливостей надання соціально-психологічних послуг і перспектив взаємодії громадських організацій у роботі з дітьми з особливими потребами на прикладі роботи громадської організації ЗОГО «Флоренс». **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що дає змогу цілісно осмислити перспективи роботи громадських організацій з родинами, в яких виховуються діти з особливими потребами. Також використано комплекс теоретичних методів (аналіз і синтез наукової літератури, аналіз і узагальнення зарубіжного та власного досвіду діяльності громадської організації), які дали змогу визначити можливості надання соціально-психологічних послуг і перспектив взаємодії громадських організацій у роботі з дітьми з особливими потребами. **Наукова новизна** полягає в тому, що на основі аналізу наукової літератури й опрацювання досвіду колег розроблено систему занять, спрямованих на психічний, ментальний і фізичний розвиток дітей з особливими потребами. Систематизовано вітчизняний і зарубіжний досвід у контексті діяльності громадської організації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. **Висновки.** Аналіз досвіду роботи громадської організації з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками дав змогу визначити низку позитивних аспектів, а також певні недоліки в роботі громадської організації. Загалом визначено, що діяльність громадських організацій у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами є важливим додатковим ресурсом у реалізації соціальної політики держави. Залучення цього ресурсу буде перспективним за умови розширення співпраці з державними структурами та інтеграції таких організацій у систему бюджетного фінансування.

**Ключові слова:** громадська організація, діти з особливими потребами, соціалізація, інклюзія, практика студентів.

**Lyudmyla ROMANENKOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Director,

Zaporizhzhia Regional Public Organization Florence

lromanen@ukr.net

**ORCID:** 0009-0002-2303-1865

## PECULIARITIES OF THE WORK OF PUBLIC ORGANIZATIONS WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (BASED ON PRACTICAL EXPERIENCE)

**Abstract.** The purpose of this article is to analyze and present the range of opportunities for providing social and psychological services and the prospects for interaction of public organizations in working with children with special needs, exemplified by the work of the public organization ZRPO "Florence". The research **methodology** is based on a combination of systemic, competency-based, and person-centered approaches, which allows for a comprehensive understanding of the prospects for public organizations' work with families raising children with special needs. A set of theoretical methods has also been employed (analysis and synthesis of scientific literature, analysis and generalization of foreign and domestic experience of public organizations), which enabled the identification of opportunities for providing social and psychological services and the prospects for collaboration of public organizations in working with children with special needs. **The scientific novelty** lies in the development of a system of activities aimed at the mental, cognitive, and physical development of children with special needs based on the analysis of scientific literature and the processing



© Л. Романенкова, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

of colleagues' experiences. The domestic and foreign experiences have been systematized in the context of the activities of public organizations working with children who have special educational needs.

**Conclusions.** The analysis of the experience of the public organization working with children with special needs and their parents has allowed for the identification of several positive aspects as well as certain shortcomings in the organization's work. Overall, it has been determined that the activities of public organizations in supporting children with special educational needs represent an important additional resource in the implementation of the state's social policy. Engaging this resource will be promising provided there is an expansion of cooperation with state structures and integration of such organizations into the budget financing system.

**Key words:** public organization, children with special needs, socialization, inclusion, student practice.

**Постановка проблеми.** Актуальність діяльності держави та громадських організацій щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами зумовлена необхідністю забезпечення рівних прав і можливостей для всіх членів суспільства. Діти з особливостями розвитку дуже вразливі до соціальної ізоляції, дискримінації та недостатнього доступу до якісної освіти й соціальних послуг. Узгоджена взаємодія державних структур і громадських організацій сприяє створенню інклюзивного середовища, у якому такі діти можуть повноцінно розвиватися, реалізовувати власний потенціал та інтегруватися в суспільство. Це не лише підтримує їхній особистісний розвиток і підвищує якість життя, але й сприяє формуванню більш толерантного, гуманного та справедливого суспільства.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблематика інклюзивної освіти широко представлена в сучасних наукових педагогічних дослідженнях. У межах статті доцільно звернутися до таких досліджень: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець «Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі» [4]; А. Колупаєва, Т. Таранченко «Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі» [6]; І. Малишевська «Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» [8]; Т. Скрипник «Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху» [10]; О. Денисюк, Н. Титаренко «Удосконалення організації інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: кроки реформи, індикатори впровадження» [3]; Г. Білавич «Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення» [1]; Ю. Шевченко «Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні» [11].

Також розроблена значна кількість методичних рекомендацій, присвячених питанням

інклюзії, соціалізації та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [2; 5; 10; 12].

**Мета статті** полягає в аналізі та представленні спектру можливостей надання соціально-психологічних послуг і перспектив взаємодії громадських організацій у роботі з дітьми з особливими потребами на прикладі роботи громадської організації ЗОГО «Флоренс».

**Виклад основного матеріалу.** У 2008 році Запорізька обласна громадська організація «Флоренс» (ЗОГО «Флоренс») започаткувала програму «Кенгуру» для дітей з особливими освітніми потребами. Передумовою створення цього напрямку діяльності стала участь Запорізького національного університету (ЗНУ) в україно-німецькому проєкті «Вчимося і працюємо разом» у 2001–2003 навчальних роках.

У проєкті, що тривав протягом двох років, взяли участь викладачі Запорізького національного університету та Університету Магдебург-Стендаль (по двоє осіб з кожного закладу), директор інтегрованого дитячого садка «Кушельхаус» (м. Магдебург), 12 німецьких і 12 українських студентів, 12 батьків, а також 12 фахівців Запорізької міської служби соціальної допомоги.

Оскільки викладачі ЗНУ також здійснювали професійну діяльність у межах Запорізької обласної громадської організації «Флоренс», було ухвалено рішення про відкриття програми для дітей з особливими освітніми потребами в структурі громадської організації з урахуванням знань і практичних умінь, набутих під час реалізації проєкту.

Крім того, кілька студентів – учасників проєкту – у подальшому стали співробітниками програми для дітей з особливими освітніми потребами в межах діяльності цієї організації. Результати проєкту були узагальнені й висвітлені в методичному посібнику «Спонукай, але не примушуй!»

Програма «Кенгуру» в ЗОГО «Флоренс» була спрямована на навчання батьків. Співробітники організації, використовуючи відповідні методичні матеріали, проводили індивідуальні заняття з дітьми вдома в присутності батьків. Метою цих занять було навчити батьків самостійно займатися з дітьми за різними напрямками: розвиток дрібної та великої моторики, мовлення, виконання фізичних вправ і навчання навичок самообслуговування. Цей досвід був адаптований з програми «Мауглі» німецького інтегрованого дитячого садка «Кушельхауз» (річні звіти 2008–2010 навчальних років [9]).

Важливо зазначити, що дворічний досвід цієї роботи засвідчив невисоку її ефективність, а саме: замість навчання батьки намагалися під час занять трохи відпочити, зайнятися іншими справами; коли дітям щось не подобалося, вони тікали до батьків; батьки дозволяли дітям усе, тому встановити рамки навчальних занять не завжди вдавалося (річні звіти 2008–2010 навчальних років) [9]. У зв'язку з цим адміністрацією та спеціалістами центру «Флоренс» було прийнято спільне рішення створити групу денного перебування дітей з особливими потребами віком від 1-го до 7-ми років – «Кенгуру». Учасники цієї групи мали різні діагнози: РАС, синдром Дауна, гіперактивність, ЗПР тощо.

Пізніше (у 2012–2021 навчальних роках) з'явилася програма «Кенгурятко», метою якої була індивідуальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Робота проходила на базі лікувальної лабораторії при факультеті соціальної педагогіки та психології ЗНУ (річні звіти 2012–2021 навчальних років) [9].

У програмі «Кенгуру» одночасно брали участь 10–15 дітей. Крім того, надавалися консультаційні послуги сім'ям і дітям, які не відвідували центр безпосередньо. Такі послуги включали діагностику, консультації для батьків з питань виховання, розроблення індивідуального плану роботи з дитиною тощо. Нині кількість сімей, охоплених програмою, різко скоротилася. У період активних воєнних дій у програмі беруть участь не більше 6-ти дітей.

Кількість штатних працівників на групу з 10–15 дітей становила 4 особи: два соціальні педагоги, фізреабілітолог і помічник вихователя. Додатково залучалися логопед і музичний

працівник. Наявність різнопрофільних спеціалістів давала змогу одночасно проводити різні форми індивідуальної та групової роботи.

Під час відвідування дітьми заходів поза межами центру на одну дитину припадав один дорослий. Це стало можливим завдяки студентам, які проходили практику в ЗОГО «Флоренс», а також за потреби шляхом залучення працівників з інших програм чи проєктів. У такий спосіб діти мали змогу відвідувати різні локації, а організація таких заходів сприяла їхній соціалізації та гуманізації суспільства. Наразі багато видів діяльності скорочено через безпекові ризики.

Як приклад наведемо кількісні та якісні показники діяльності програми «Кенгуру» за 2016–2017 роки (річний звіт 2016–2017 навчального року) [9]. Протягом року програму відвідували 22 дитини (завдяки ротации в групі одночасно перебувало не більше 10–15 дітей). Було проведено 14 індивідуально-діагностичних консультацій, 203 групових занять та 390 індивідуальних, 14 сеансів клоунотерапії, 5 сеансів іпотерапії (катання на конях), 32 відвідування басейну, 38 занять з музичної терапії та 70 занять з логопедом.

Також протягом року були організовані прогулянки на дитячі майданчики м. Запоріжжя (Олександрівський сквер), до гіпермаркету «Ашан», на каскад фонтанів «Радуга», до Дубового гаю, на Дитячу залізницю, до бібліотеки ім. Андросова, театру юного глядача й ТРЦ «Аврора». Усі ці заходи сприяли подоланню дитячих страхів. Завдяки таким виїздам деякі діти перестали боятися користуватися громадським транспортом і почали частіше відвідувати людні місця.

Позитивним аспектом роботи програми була залученість дітей з різними діагнозами. Вони доповнювали одне одного, взаємодіяли та підтримували, що сприяло їхній успішній соціалізації. Протягом останніх 10–15 років кількість дітей із синдромом Дауна в програмі «Кенгуру» скоротилася до нуля. Це пов'язано з тим, що таких дітей почали приймати заклади дошкільної освіти для дітей з нормативним розвитком, територіальні центри й соціальні служби. Нині більшість учасників програми має діагнози розладів аутистичного спектра (РАС), гіперактивності й затримки психічного розвитку (ЗПР).

Діяльність програми «Кенгуру» спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами відповідно до її задатків, здібностей, рівня знань і вмінь. Особлива увага приділяється індивідуальним заняттям з формування базових математичних і граматичних понять, корекції мислення, пам'яті та уваги, набуттю життєвого й соціального досвіду, а також навчанню навичок самообслуговування. Майже всі діти, які вперше потрапляють до програми «Кенгуру», не вміють самостійно їсти, одягатися, прибирати за собою чи користуватися туалетом. Проте до кінця року практично всі діти опановують основні навички самообслуговування.

Щодня в Центрі проводяться групові заняття за п'ятьма напрямками: конструювання, розфарбовування, ліплення, аплікація та ляльковий театр. Станом на 2025 рік усі заняття організовуються в такому ж режимі. Протягом року діти проходять курси оздоровчого й реабілітаційного масажу, лікувальної фізкультури (ЛФК), беруть участь у спортивних заняттях, а також відвідують заняття з логопедом і музичним терапевтом. Наразі через невелику кількість дітей відсутня можливість додатково залучати музичного терапевта. Перед денним сном раніше застосовувалася казкотерапія, яка позитивно впливала на психічний розвиток дітей. Щотижневе відвідування басейну також не лише сприяло психічному та емоційному розвитку дітей, але й позитивно впливало на їхній фізичний стан. Однак зазначені види діяльності (денний сон і відвідування басейну) сьогодні неможливі з об'єктивних причин.

У Центрі традиційно відзначаються свята з нагоди днів народження дітей, Осені, Нового року, Різдва та Великодня. Святкові вистави готують студенти. У програмі «Кенгуру» також функціонує живий куточок, а на дитячому майданчику діти вирощують квіти. Набуті в процесі занять уміння та навички надалі активно використовуються дітьми в повсякденному житті.

ЗОГО «Флоренс» щорічно організовує інтегративний концерт «Світ великих сердець» для мешканців м. Запоріжжя та області. Зокрема, у 2019 році організація відзначила 10-річний ювілей цього святкового інтегративного заходу. Концерт розпочався з брифінгу за участю представників міської та обласної

адміністрацій, організаторів заходу й засобів масової інформації. Метою зустрічі було обговорення питань взаємодії державних і громадських організацій у сфері інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство.

У спільних творчих номерах на сцену виходили діти з інвалідністю разом з нормативними школярами. Загалом на святковий захід було запрошено понад 300 гостей: учнів загальноосвітніх шкіл міста, вихованців шкіл-інтернатів міста й області, клієнтів територіальних відділень надання соціальних послуг, а також мешканців Запоріжжя. Свої творчі номери підготували 150 учнів і вихованців шкіл, шкіл-інтернатів і шкіл мистецтв.

Вагомим досягненням став дозвіл батьків вихованців програми «Кенгуру» ЗОГО «Флоренс» на участь дітей у концерті. Малюки змогли подолати власні страхи, і всі без винятку вийшли на велику сцену, більшість – уперше.

*«Концерт нам з дружиною дуже сподобався! Час від часу виникало відчуття кому в горлі. І це не тільки під час виступу мого сина, але й дивлячись на інших дітей. Вони такі талановиті!»  
(батьки)*

Загалом за 10 років у святі взяли участь 413 волонтерів; 699 хлопців і дівчат виступили на сцені; було представлено 119 творчих номерів; захід відвідали 3 303 глядачі з міста та області; організовано 288 ігрових станцій перед концертом, на яких учасники отримували солодощі, канцелярське приладдя, іграшки тощо (річний звіт 2018–2019 навчального року) [9].

З 2008 року й до сьогодні Центр «Флоренс» надав послуги 380 сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (річні звіти за 2008–2024 роки) [9]. У 2008–2010 роках у межах програми «Кенгуру» було створено батьківський клуб. Матері мали змогу відвідувати його тоді, коли діти перебували в програмі на умовах неповного робочого дня. Окрім занять із спеціалістами, батьки надавали одне одному підтримку, фактично сформувавши групу взаємодопомоги. Після того як ЗОГО «Флоренс» розпочав прийом дітей на повний день,

більшість батьків вийшла на роботу, внаслідок чого діяльність клубу була припинена (річні звіти 2008–2010 навчальних років) [7].

ЗОГО «Флоренс» систематично бере участь у організації та проведенні конференцій, семінарів і круглих столів для батьків і фахівців соціальної сфери, де співробітники організації виступають з доповідями, повідомленнями та проводять тренінги. Зокрема, у 2013–2014 навчальному році працівники взяли участь у таких заходах:

- студентській міжнародній науково-практичній інтернет-конференції Глухівського національного педагогічного університету на тему «Теорія та практика використання технологій соціальної терапії в роботі з дітьми з особливими потребами»;

- конференції в Запорізькому національному університеті на тему «Фізичний розвиток дитини із синдромом Дауна»;

- семінарі-практикумі для батьків, присвяченому інклюзивній освіті дітей з особливими потребами у Вальдорфській школі м. Запоріжжя;

Всеукраїнський форум «Батьки за раннє втручання в Україні» [9].

Організація також постійно працює над підвищенням кваліфікації співробітників шляхом здобуття додаткової освіти, участі в семінарах, конференціях і вебінарах. У середньому кожен працівник щорічно відвідує 2–3 заходи з підвищення кваліфікації.

Серед партнерів у проведенні зазначених та інших заходів варто відзначити такі організації: фонд «Дитина з майбутнім», ЗОГО «Аутизм. Свідоме батьківство», ОО «Прометей», НГО «Лікарняні клоуни. Сміхоноси», «Менонітський сімейний дім» (Україна), “Kindervorderverk” (Німеччина), “Community Supportive Care Society” (Канада).

**Висновки.** У контексті викладених форм і методів роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами та їхніми сім'ями, співпраці із закладами вищої та середньої освіти, соціальними структурами та суспільством загалом можна зробити низку висновків щодо діяльності ЗОГО «Флоренс».

До позитивних аспектів діяльності організації належать невелика кількість дітей у межах програми одночасно; оптимальне співвідношення кількості дітей і спеціалістів; різноманіття видів діяльності як у межах програми, так і в громаді; ефективна соціалізація дітей і просвітницька робота з батьками; залучення студентів-практикантів як важливого додаткового ресурсу; систематичне підвищення кваліфікації співробітників; мінімізація паперової бюрократичної роботи; гнучкість у прийнятті управлінських рішень у межах однієї організації; сприяння гуманізації суспільства.

Водночас громадська організація стикається з низкою труднощів, передусім фінансового характеру, оскільки забезпечення діяльності покладається переважно на власні ресурси. Багато часу йде на написання грантових заявок, проведення фандрайзингових заходів, пошук партнерів і спонсорів. Також спостерігається проблема професійного вигорання працівників, які працюють з дітьми з особливими потребами. У середньому через п'ять років роботи співробітники залишають програму «Кенгуру». Ймовірно, подібні тенденції притаманні й іншим громадським організаціям соціального спрямування.

Діяльність громадських організацій у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами є важливим додатковим ресурсом у реалізації соціальної політики держави. Перспективним напрямом подальшого розвитку є розширення співпраці з державними структурами та інтеграція таких організацій у систему бюджетного фінансування за умови відповідності встановленим вимогам до діяльності неурядових організацій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Білавич Г., Мальона С., Костащук Я. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. Молодь і ринок. 2021. № 19 (195). С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243884>.
2. Гудим І. Технології соціально-педагогічного супроводу дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Вісник НАПН України. 2025. № 7 (2). С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222>.
3. Денисюк О., Титаренко Н. Удосконалення організації інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: кроки реформи, індикатори впровадження. Освітня аналітика України. 2020. Вип. 4. С. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2020-4-60-69>.

4. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник / Н. Ярмола та ін. Київ: ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
5. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с.
6. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304 с.
7. Корекційна педагогіка: навчальний посібник / укл.: М. Олійник, С. Мединський, А. Окопний, Л. Тимчук. Чернівці, 2021. 180 с.
8. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.
9. Річні звіти. 2008–2024 навчальні роки. ЗОГО «Флоренс». URL: <http://florence.pp.ua>.
10. Скрипник Т. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
11. Шевченко Ю. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9 (2). С. 280–289.
12. Ярмола Н., Квітка Н., Лапін А., Коваль-Бардаш Л. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Київ: ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 143 с.

#### REFERENCES:

1. Bilavych H., Malona S., Kostashchuk Ya. (2021). Inkluzivne navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy kriz vymir sohodennia [Inclusive education of children with special educational needs through the dimension of the present time]. *Molod i rynek*. No. 19 (195). P. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243884> [in Ukrainian].
2. Hudym I. (2025). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei ta molodi z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Technologies of social and pedagogical support of children and youth with special educational needs]. *Visnyk NAPN Ukrainy*. No. 7 (2). P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7222> [in Ukrainian].
3. Denysiuk O., Tytarenko N. (2020). Udoskonalennia orhanizatsii inkluzyvnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: kroky reformy, indykatory vprovadzhennia [Improving the organization of inclusive education for children with special educational needs: reform steps and implementation indicators]. *Osvitnia analityka Ukrainy*. Vol. 4. P. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2020-4-60-69> [in Ukrainian].
4. Yarmola N. et al. (2020). Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general educational space]. Kyiv: ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy. 208 p. [in Ukrainian].
5. Kolupaieva A., Taranchenko O. (2023). Inkluziia: pokrokovy dlia pedahohiv [Inclusion: step by step for teachers]. Kyiv: ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy. 232 p. [in Ukrainian].
6. Kolupaieva A., Taranchenko O. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyvnomu sere dovys hchi [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv: Ranok. 304 p. [in Ukrainian].
7. Oliinyk M., Medynskyi S., Okopnyi A., Tymchuk L. (Comp.) (2021). Korektsiina pedahohika [Corrective pedagogy]. Chernivtsi. 180 p. [in Ukrainian].
8. Malyshevska I. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykhologopedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkluzyvnoho osvithnoho sere dovys hcha [Theoretical and methodological foundations of training specialists of psychological and pedagogical profile to work in an inclusive educational environment]. Uman: VPC Vizavi. 386 p. [in Ukrainian].
9. Richni zvity ZOHO “Florens” (2008–2024). [Annual reports of the Florence NGO]. Retrieved from: <http://florence.pp.ua> [in Ukrainian].
10. Skrypnyk T. (2019). Dity z autyzmom v inkluzii: stsenarii uspikhu [Children with autism in inclusion: scenarios of success]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. 208 p. [in Ukrainian].
11. Shevchenko Yu. (2017). Sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Socialization of children with special needs in the conditions of inclusive education in Ukraine]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*. Vol. 9 (2). P. 280–289 [in Ukrainian].
12. Yarmola N., Kvitka N., Lapin A., Koval-Bardash L. (2023). Orhanizatsiia inkluzyvnoho osvithnoho sere dovys hcha v zakladakh doshkilnoi osvity [Organization of an inclusive educational environment in preschool education institutions]. Kyiv: ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy. 143 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 31.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.922.8:159.9.072.5:316.624

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.22>**Юлія ТВЕРДОХВАЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціології та психології навчально-наукового інституту № 5,  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
[tverdohvalovajulia@gmail.com](mailto:tverdohvalovajulia@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0001-8431-0943

**Алла ШИЛІНА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціології та психології навчально-наукового інституту № 5,  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
[anshyla.a@gmail.com](mailto:anshyla.a@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0001-7377-0776

**Наталія ГРЕСА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціології та психології навчально-наукового інституту № 5,  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
[natashagresa@gmail.com](mailto:natashagresa@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0002-0517-4822

## ПСИХОДІАГНОСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ОЦІНКИ

**Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми психодіагностики девіантної поведінки підлітків у контексті комплексної міждисциплінарної оцінки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням поширеності девіантних і делінквентних форм поведінки серед неповнолітніх в умовах соціальної нестабільності, трансформації ціннісних орієнтацій та підвищених психосоціальних ризиків розвитку особистості.

**Мета статті** полягає у комплексному аналізі та науковому обґрунтуванні інтегративного психодіагностичного підходу до вивчення девіантної поведінки підлітків, який дає змогу не лише фіксувати зовнішні поведінкові прояви, але й ідентифікувати глибинні індивідуально-психологічні детермінанти та фактори ризику її формування.

**Методологія дослідження** ґрунтується на міждисциплінарному, системному та біопсихосоціальному підходах. У роботі використано методи теоретичного аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел, а також якісного аналізу психодіагностичних даних. Обґрунтовано доцільність поєднання стандартизованих опитувальників, експертних методів, спостереження та проєктивних психодіагностичних методик (зокрема, тестів Сонді та Роршаха) для зниження впливу соціально бажаної самопрезентації та підвищення достовірності результатів. Особливу увагу приділено оцінці регуляторних, емоційних, когнітивних та особистісних чинників девіантного розвитку.

**Наукова новизна** роботи полягає в обґрунтуванні комплексної моделі психодіагностики девіантної поведінки підлітків, яка поєднує кількісні та якісні методи дослідження і дає змогу реконструювати латентні психологічні механізми девіацій. Розкрито діагностичний потенціал проєктивних методик у системі міждисциплінарної оцінки та показано їхнє значення для виявлення прихованих агресивних, афективних і дезадаптивних тенденцій.

**Висновки.** Сформульовано висновок, що ефективна психодіагностика девіантної поведінки підлітків можлива лише за умови комплексного міждисциплінарного підходу, який враховує багатфакторну природу девіацій. Поєднання різних психодіагностичних інструментів забезпечує більш повну та валідну оцінку психологічних детермінант девіантної поведінки, що створює підґрунтя для розроблення цільових профілактичних і корекційних програм та підвищення ефективності психологічної допомоги неповнолітнім груп ризику.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, підлітки, психодіагностика, міждисциплінарний підхід, комплексна оцінка, проєктивні методики, фактори ризику, соціальна дезадаптація.



© Ю. Твердохвалова, А. Шиліна, Н. Греса, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Iuliia TVERDOKHVALOVA**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Sociology and Psychology,  
Educational and Research Institute № 5,  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
tverdohvalovajulia@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-8431-0943*

**Alla SHYLINA**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Sociology and Psychology,  
Educational and Research Institute № 5,  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
anshyla.a@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7377-0776*

**Nataliia HRESA**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Sociology and Psychology,  
Educational and Research Institute № 5,  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
natashagresa@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-0517-4822*

**PSYCHODIAGNOSTICS OF ADOLESCENTS' DEVIANT BEHAVIOR WITHIN  
A SYSTEM OF COMPREHENSIVE INTERDISCIPLINARY ASSESSMENT**

**Abstract.** *The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of psychodiagnostics of adolescents' deviant behavior within the framework of a comprehensive interdisciplinary assessment. The relevance of the study is determined by the increasing prevalence of deviant and delinquent forms of behavior among minors in conditions of social instability, transformation of value orientations, and heightened psychosocial risks to personality development.*

**The purpose of the article** is to conduct a comprehensive analysis and provide scientific substantiation of an integrative psychodiagnostic approach to the study of adolescents' deviant behavior, which makes it possible not only to record external behavioral manifestations but also to identify deep individual psychological determinants and risk factors underlying its formation.

**The research methodology** is based on interdisciplinary, systemic, and biopsychosocial approaches. The study employs methods of theoretical analysis, generalization, and systematization of scientific sources, as well as qualitative analysis of psychodiagnostic data. The expediency of combining standardized questionnaires, expert assessment methods, observation, and projective psychodiagnostic techniques (in particular, the Szondi and Rorschach tests) is substantiated in order to reduce the influence of socially desirable self-presentation and to enhance the reliability of diagnostic results. Special attention is paid to the assessment of regulatory, emotional, cognitive, and personality-related factors of deviant development.

**The scientific novelty of the study** lies in substantiating a comprehensive model of psychodiagnostics of adolescents' deviant behavior that integrates quantitative and qualitative research methods and enables the reconstruction of latent psychological mechanisms of deviance. The diagnostic potential of projective techniques within an interdisciplinary assessment system is revealed, and their significance for identifying hidden aggressive, affective, and maladaptive tendencies is demonstrated.

**Conclusions.** *It is concluded that effective psychodiagnostics of adolescents' deviant behavior is possible only within a comprehensive interdisciplinary approach that takes into account the multifactorial nature of deviance. The integration of various psychodiagnostic tools provides a more complete and valid assessment of the psychological determinants of deviant behavior, thereby creating a foundation for the development of targeted preventive and corrective programs and for increasing the effectiveness of psychological support for at-risk adolescents.*

**Key words:** *deviant behavior, adolescents, psychodiagnostics, interdisciplinary approach, comprehensive assessment, projective techniques, risk factors, social maladaptation.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціальні трансформації, зростання рівня соціальної напруженості та нестабільності, а також ускладнення умов соціалізації підлітків актуалізують проблему девіантної поведінки як одну з ключових у психологічній науці та практиці. Підлітковий вік є сенситивним періодом розвитку особистості, у межах якого інтенсифікуються процеси самовизначення, формування ідентичності та системи цінностей, що за несприятливих умов може супроводжуватися порушеннями поведінкової регуляції та відхиленнями від соціальних норм. Цей контекст вимагає глибокого переосмислення підходів до виховання молодого покоління, яке є найбільш вразливим до негативних соціальних процесів. Майбутнє суспільства залежить від соціальної стійкості, життєвої стратегії та здатності молоді до саморегуляції поведінки [10].

Нестабільні соціальні процеси стають підґрунтям для проявів девіантної та делінквентної поведінки, в основі яких лежать порушення соціальної адаптації, десоціалізація та ресоціалізація особистості [4].

Девіантна поведінка рідко є продуктом єдиного фактора, натомість виникає внаслідок взаємодії численних впливів [11]. Існування осіб, поведінка яких відхиляється від встановлених соціальних норм, вимагає розроблення наукової бази та системи психологічних методів дослідження й превенції.

Складність психодіагностичного вивчення девіантної поведінки зумовлена, зокрема, недостатньою чутливістю та диференційною здатністю значної частини наявних діагностичних засобів, а також потребою їх подальшого теоретичного осмислення й методологічного вдосконалення. Особливої уваги потребує етап первинного виявлення факторів ризику, оскільки відповіді підлітків можуть бути спотворені внаслідок свідомого контролю самопрезентації, прагнення відповідати соціальним очікуванням або через обмежені можливості усвідомлення та вербалізації власного внутрішнього досвіду. За таких умов наукова значущість дослідження визначається необхідністю розроблення комплексного психодіагностичного підходу, який би давав змогу виходити за межі поверхневої фіксації поведінкових проявів і забезпечував надійну

реконструкцію психологічних механізмів, що детермінують девіантні порушення.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Дослідження девіантної поведінки має глибоке коріння як у вітчизняній, так і у зарубіжній науці. У психолого-педагогічній науці встановлені чіткі критерії, що розкривають сутність девіантної поведінки неповнолітніх, включно з педагогічною занедбаністю, делінквентністю, нестабільністю цінностей, психологічною агресією, підвищеною тривожністю та схильністю до конфліктів [12].

Українські вчені активно досліджують психологію девіантної особистості [4], адиктивну поведінку [5], а також загальні питання психології девіантної поведінки [3]. У межах школи глибинної психодіагностики велика увага приділяється кримінальним тенденціям та їх діагностиці. У контексті діяльності психолого-медико-педагогічні комісії (консультації), відзначається, що обстеження неповнолітніх з девіантною та делінквентною поведінкою є новим завданням, яке вимагає комплексної психологічної оцінки та вдосконалення психодіагностичних навичок. Дослідження підкреслює важливість інтегрального якісного аналізу: порівняння даних, отриманих з матеріалів (анамнез), та результатів експериментального обстеження [7].

Міжнародні дослідження підтверджують, що кримінальна поведінка є багатогранною і формується внаслідок взаємодії психологічних, когнітивних, соціальних та середовищних факторів. До ключових предикторів належать дитячі травми (нехтування, жорстоке поводження), вплив однолітків, когнітивні спотворення (виправдання поведінки, мінімізація шкоди, екстерналізація провини) [11]. У дослідженні Раджабова Феруза аналізувалися психічні розлади серед неповнолітніх, що є наслідком їхньої нездатності знайти свою роль у суспільстві [10]. Встановлено, що нейротизм призводить до зростання депресії та стагнації, тоді як підвищений рівень психотизму може призводити до зростання загальної активності, яка через відсутність чітко сфокусованої діяльності може трансформуватися у злочинну поведінку. Також встановлено, що підлітки з вираженими інтровертованими рисами та поведінковими відхиленнями є підвищено вразливими до залучення у

протиправну діяльність унаслідок зовнішнього тиску з боку оточення, що зумовлено їхньою соціальною пасивністю та сором'язливістю.

**Мета статті:** комплексний аналіз та обґрунтування інтегративного психодіагностичного підходу, що дає змогу не тільки констатувати наявність схильності до девіантної поведінки, але й надійно ідентифікувати специфічні індивідуально-психологічні механізми, що лежать в основі різних форм девіантної поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** Девіантна поведінка є шкідливою як для самої особистості, так і для оточуючого суспільства, несе загрозу міжособистісному благополуччю та супроводжується соціальною дезадаптацією.

У психолого-педагогічній науці встановлено чіткі критерії, що розкривають сутність девіантної поведінки неповнолітніх, які включають педагогічну занедбаність, делінквентність, нестабільність цінностей, психологічну агресію, соціальну пасивність, підвищену тривожність та схильність до конфліктів [12].

Загальні критерії девіантної поведінки включають [7] несумісність із загальноприйнятими та офіційно встановленими соціальними нормами; негативне оцінювання іншими людьми; шкідливість для самої особистості та оточення; переважна та стійка повторюваність (часта або тривала); розгляд у межах медичної норми (проблемна поведінка, а не психічне захворювання); супровід різними проявами соціальної дезадаптації; наявність виражених індивідуальних, вікових та гендерних особливостей.

Варто зазначити, що девіантна поведінка може бути частиною нормального розвитку або наслідком адаптації до несприятливого середовища (як проблемна поведінка), але також здатна набувати форми поведінкового розладу, за якого порушуються права інших або соціальні норми та стандарти. Девіантна поведінка зазвичай супроводжується низьким рівнем життєвих стандартів, зниженою критичністю до власних дій, когнітивними спотвореннями, а також негативним самовідчуттям та емоційним погіршенням [7].

Формування девіантної поведінки є багатофакторним феноменом, який виникає внаслідок складної взаємодії соціально-економічних, морально-психологічних, соціально-психологічних та індивідуально-психологічних чинників [4]. Зарубіжні дослідження також

підтверджують, що кримінальна поведінка рідко є продуктом єдиного фактора, натомість виникає із взаємодії психологічних, когнітивних, соціальних та середовищних впливів.

Психологічні чинники, які можуть бути маркерами або індикаторами девіантного розвитку, включають прихильність, ініціативність, самоконтроль, моральний та когнітивний розвиток, тривожність, захисні механізми, агресію, а також стосунки з однолітками [9].

Дефіцити у сфері саморегуляції є одними з ключових психологічних індикаторів ризику, що лежать в основі різних форм девіантної поведінки.

Знижений рівень саморегуляції є загальним фактором ризику для делінквентної поведінки та наркозалежності. Імпульсивність і низький самоконтроль розглядаються як загальні дефіцити саморегуляції [11].

Труднощі в емоційній регуляції є однією з ранніх дитячих проблем, що призводять до антисоціальної поведінки.

Особистісні риси та психопатологічні прояви тісно пов'язані з девіантною поведінкою, коли високий рівень агресивності є основою більшості злочинів. Агресивність, особливо у поєднанні з психопатологією, становить особливу небезпеку.

Психотизм (який включає прагнення до переваги, егоїзм, гіперактивність та неприйняття загальноприйнятих норм) може призводити до зростання загальної активності та за відсутності сфокусованої діяльності трансформуватися у злочинну поведінку. Нейротизм часто призводить до підвищення депресії та стагнації. Високий рівень депресії у підлітків з поведінковими порушеннями пов'язаний зі зниженням самооцінки та може стати поштовхом до трансформації поведінки у стабілізовану незаконну форму [10].

Особистісні риси, такі як екстраверсія та інтроверсія, також виявляються по-різному. Підлітки з девіантною поведінкою, що виявляють інтровертовані риси, можуть бути втягнуті у злочинність через примус або насильство з боку інших. Екстраверсія, не збалансована помірною інтроверсією, може проявлятися у поверхневій товариськості та неконструктивній поведінці; злочини цього типу часто пов'язані з наслідуванням кримінальної поведінки [10].

Кримінальна поведінка значною мірою залежить від когнітивних спотворень. Це включає такі механізми, як екстерналізація провини, мінімізація шкоди та виправдання власної поведінки [8]. Особи з девіантною поведінкою часто мають знижену критичність до власних дій та спотворене мислення («чорно-біле» мислення), особливо це характерно для наркозалежних.

Девіантні форми поведінки нерідко поєднуються із заниженим рівнем самооцінки, що спонукає підлітків орієнтуватися на такі соціальні групи, у межах яких вони відчують прийняття та значущість, навіть за умови асоціального характеру цього оточення.

Дитяча травма, включно з емоційним нехтуванням, жорстоким поводженням та сімейною дисфункцією, може порушувати моральний розвиток та емоційну регуляцію, схилиючи до антисоціальної поведінки [6].

Непоследовне виховання, суворі покарання та недостатній нагляд батьків значно сприяють підлітковій делінквентності. Особи з наркозалежністю також демонструють вище незадоволення стосунками з батьками порівняно з просоціальними групами.

Дослідження механізмів девіантної поведінки ґрунтується на інтегральному якісному аналізі, який передбачає порівняння даних, отриманих з анамнезу та наданих матеріалів, результатів експериментального обстеження та спостереження за поведінкою підлітка під час дослідження. Цей цілісний, багатофакторний, біо-психо-соціальний та правовий підхід є необхідним для виявлення девіацій у неповнолітніх. У рамках психологічної діагностики особлива увага приділяється оцінці когнітивних функцій, особистісних та регуляторних сфер, які повинні бути співвіднесені з психологічним віком обстежуваного. Типовий набір психологічних та діагностичних інструментів складається в середньому з 10–15 методик [7].

У сучасній психологічній науці сформовано широкий спектр психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення та аналіз різних аспектів девіантної поведінки. Зазначені інструменти різняться за теоретичними підходами, діагностичною спрямованістю та рівнем узагальненості отримуваних показників, що дає змогу досліджувати як зовнішні поведінкові прояви, так і внутрішні психологічні

детермінанти девіацій. Зокрема, застосовуються методики, орієнтовані на оцінку схильності до агресивної та делінквентної поведінки, особливостей емоційної регуляції, ціннісно-мотиваційної сфери, рівня самоконтролю, а також специфіки міжособистісних взаємин. Як приклади таких психодіагностичних засобів можна навести такі.

1. Тест-опитувальник для визначення акцентуації характеру (Г. Шмішек). Виявляє акцентуації характеру, які найбільш виражені в підлітковому віці і можуть сприяти фіксації девіантної поведінки [4; 12]. Цей опитувальник визначає кількісний показник вираженості акцентуацій.

2. Опитувальник діагностики агресивних та ворожих людей Басса-Дарки. Використовується для кількісної оцінки різних форм агресії (фізична агресія, вербальна агресія, роздратування) та ворожості (підозрілість, образа) [4].

3. Проективні психодіагностичні методики. Є науково значущими для вивчення девіантної поведінки, оскільки дають змогу опосередковано виявляти особистісні смисли, неусвідомлювані мотиваційні тенденції та суб'єктивну картину світу. Використання проективного підходу суттєво знижує вплив свідомого контролю та тенденції до соціально бажаної самопрезентації, що підвищує достовірність отриманих діагностичних даних.

4. Тест Сонді. Дає змогу досліджувати несвідомі потяги та індивідуальні характерологічні особливості особистості. Методика дає змогу виявляти схильності до різних психологічних тенденцій, зокрема агресивно-жорстокої поведінки та садистських проявів, параноїдальної домінантної ворожості, а також депресивних та суїцидальних нахилів.

Методика забезпечує глибинну діагностику, яка виявляє приховані, латентні тенденції та патологію потягів (наприклад, латентну схильність до сексуального насильства), які людина може не усвідомлювати. Слабкими сторонами тесту Сонді є його ненадійність і валідність, що залишається предметом дискусій в академічній психології.

В. Барко і В. Барко перевіряли діагностичну валідність проективного методу портретних виборів Л. Сонді за допомогою об'єктивних психофізіологічних показників. Автори пропонують оригінальний підхід до валідації

тесту, який полягає у порівнянні традиційних результатів вибору портретів (відповідей респондентів у бланковому форматі) з даними, отриманими під час поліграфологічного (комп'ютерного поліграфа) вимірювання психофізіологічних реакцій під час демонстрації тих самих портретів [2].

5. Тест Роршаха. Призначений для діагностики емоційної сфери, упорядкованості мислення та агресивних/сексуальних тенденцій. Виявляє надмірну емоційність, ірраціональну, непередбачувану поведінку або аутизм. Може використовуватися для виявлення антисоціального розладу особистості у поєднанні з іншою інформацією.

В. Барко і В. Барко розглядають застосування проєктивного тесту Роршаха для вивчення індивідуально-психологічних характеристик дітей з мовленнєвими порушеннями. Автори обґрунтовують переваги тесту Роршаха порівняно з іншими діагностичними інструментами, а також описують процедуру його використання в дослідженні такої категорії дітей [1].

6. Схема спостереження за проявами девіантної поведінки особистості (карта Д. Стотта). Використовується для експертної оцінки дезадаптованості за такими поведінковими проявами: недовіра до людей, ворожість до дорослих та однолітків, невротичні симптоми (занепокоєння, відсутність уваги), невгамовність (нетерплячість, нездатність до посидючості [4; 12]. Використовується експертна оцінка (психологів, педагогів, батьків). Фіксація наявності чи відсутності форм поведінки для отримання «коефіцієнта дезадаптованості» [4]. Дає змогу виявити динаміку змін поведінки після профілактичної роботи. Надає оцінку зовнішніх симптомів, що доповнює дані самозвітів [12].

7. Метод узагальнення незалежних характеристик. Аналіз матеріалів (звітів педагогів, поліції, медичних документів) для визначення біологічних, психологічних, соціальних та правових факторів девіантної поведінки [7].

Структурована оцінка соціальної ситуації розвитку відображає цілісний, багатофакторний підхід до проблеми девіантної поведінки. Психологічні фактори (особистісні, когнітивні, поведінкові риси), такі як некритичне ставлення до асоціальних форм поведінки,

акцентуовані риси характеру, низька самооцінка та імпульсивність, є домінантними і визначають поведінку неповнолітнього [7].

Ефективна психодіагностика девіантної поведінки базується на комбінуванні методів для подолання їхніх індивідуальних недоліків.

Глибинна психодіагностика дає змогу ідентифікувати стійкі характерологічні предиктори агресивної та кримінальної поведінки, які є незалежними від ситуативних чинників. Високий рівень агресивності виступає центральним психологічним феноменом, що лежить в основі більшості протиправних дій [10].

**Висновки.** Отже, девіантна поведінка підлітків є багатовимірним феноменом, який формується внаслідок взаємодії соціальних, психологічних та індивідуально-особистісних чинників, що зумовлює необхідність її розгляду в межах комплексної міждисциплінарної оцінки. Психодіагностика девіантної поведінки ускладнюється обмеженою інформативністю окремих методик, впливом соціально бажаних відповідей і недостатньою рефлексивністю підлітків, що потребує поєднання різних діагностичних підходів і джерел інформації. Проєктивні методики є важливим компонентом комплексної психодіагностики, оскільки дають змогу виявляти латентні мотиваційні й характерологічні тенденції та зменшують вплив свідомого контролю відповідей.

Інтеграція кількісних, якісних і експертних методів у межах міждисциплінарного підходу забезпечує більш надійну ідентифікацію психологічних механізмів девіантної поведінки та створює підґрунтя для розроблення ефективних профілактичних і корекційних програм.

Перспективами дослідження є подальше емпіричне уточнення та валідація інтегративних психодіагностичних моделей, що поєднують психологічні, соціальні, педагогічні та медичні індикатори девіантного розвитку, з урахуванням вікових, статевих і соціокультурних відмінностей підлітків. Також перспективним напрямом є розширення діагностичного інструментарію шляхом адаптації та стандартизації сучасних методик, зокрема проєктивних методів, та розроблення комбінованих діагностичних батарей для підвищення чутливості до латентних психологічних механізмів девіацій.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барко В., Барко В. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей дітей з вадами мовлення за допомогою тесту Роршаха. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 22–27.
2. Барко В., Барко В. Валідизація методу портретних виборів Л. Сонді на основі оцінки і вимірювання психофізіологічних реакцій респондентів. URL: <https://polygraph.ua/validizacziya-metodu-portretnih-vivoriv> (дата звернення: 11.12.2025).
3. Бондарчук О. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій. Київ: МАУП, 2006. 88 с.
4. Гошовський Я., Гошовська Д. Психологія девіантної особистості: навчально-методичний посібник до практичних занять. Луцьк, ПП Іванюк, 2022. 106 с.
5. Максимова Н. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник Київ: Либідь, 2011. 520 с.
6. Boren R., Wynn T. Childhood trauma and juvenile delinquency. *Journal of Forensic Psychology*. 2014. Vol. 19. № 2. P. 45–58.
7. Delibalt V., Degtyaryov A., Dozortseva E., Chirkina R., Dvoryanchikov N., Pimonov V., Debolsky M., Malkin D. Evaluation of cognitive functions, personality and regulatory sphere in minors with deviant and delinquent behavior within the authority of the psychological, medical and educational committee. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2017. Vol. 5, № 2. P. 107–117. <https://doi.org/10.5937/IJRSEE1702107D>.
8. Gibbs J.C. Moral development and criminal thinking. *Criminal Justice and Behavior*. 2016. Vol. 43, № 3. P. 320–337.
9. Kerig P.K. Psychopathology, models of. In: Brown B. B., Prinstein M. J. (Eds.). *Encyclopedia of Adolescence*. 2011. Vol. 3. P. 237–243.
10. Rajabova F. Psychodiagnosics of the study of teenager's tendency to deviation (functional approach). *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2020. Vol. 2, № 8. P. 531–536.
11. Rakesh A.M. The dark side of the mind: A psychological study of deviant behavior. *International Journal of Research and Scientific Innovation*. 2025. Vol. 12. P. 3333–3336. DOI: <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.1210000290>.
12. Zhumagaliyeva B., Barabanova E. Model of social and psychological prevention of teenagers' deviant behavior. *European Scientific Journal*. 2013. № 2. P. 143–149.

**REFERENCES:**

1. Barko, V., Barko, V. (2014). Diahnostyka indyvidualno-psykholohichnykh osoblyvostei ditei z vadamy movlennia za dopomohoiu testu Rorshakha [Diagnosis of individual psychological characteristics of children with speech disorders using the Rorschach test]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, (27), 22–27 [in Ukrainian].
2. Barko, V., Barko, V. Validyzatsiia metodu portretnykh vyboriv L. Sondii na osnovi otsinky i vymiriuvannia psykhofiziolohichnykh reaktsii respondentiv [Validation of L. Szondi's portrait choice method based on assessment and measurement of respondents' psychophysiological reactions]. URL: <https://polygraph.ua/validizacziya-metodu-portretnih-vivoriv> (access date 11.12.2025) [in Ukrainian].
3. Bondarchuk, O. (2006). Psykholohiia deviantnoi povedinky: kurs lektsii [Psychology of deviant behavior: a course of lectures]. Kyiv: MAUP, 88 p. [in Ukrainian].
4. Hoshovskyi, Ya., Hoshovska, D. (2022). Psykholohiia deviantnoi osobystosti: navchalno-metodychnyi posibnyk do praktychnykh zaniat [Psychology of deviant personality: educational and methodological manual for practical classes]. Lutsk: PP Ivaniuk, 106 p. [in Ukrainian].
5. Maksymova, N. (2011). Psykholohiia deviantnoi povedinky: navchalnyi posibnyk [Psychology of deviant behavior: textbook]. Kyiv: Lybid, 520 p. [in Ukrainian].
6. Boren, R., & Wynn, T. (2014). Childhood trauma and juvenile delinquency. *Journal of Forensic Psychology*, 19 (2), 45–58 [in English].
7. Delibalt, V., Degtyaryov, A., Dozortseva, E., Chirkina, R., Dvoryanchikov, N., Pimonov, V., Debolsky, M., & Malkin, D. (2017). Evaluation of cognitive functions, personality and regulatory sphere in minors with deviant and delinquent behavior within the authority of the psychological, medical and educational committee. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5 (2), 107–117. DOI: <https://doi.org/10.5937/IJRSEE1702107D> [in English].
8. Gibbs, J.C. (2016). Moral development and criminal thinking. *Criminal Justice and Behavior*, 43 (3), 320–337 [in English].

9. Kerig, P.K. (2011). Psychopathology, models of. In B.B. Brown & M.J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, (3), 237–243 [in English].
10. Rajabova, F. (2020). Psychodiagnostics of the study of teenager's tendency to deviation (functional approach). *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2 (08), 531–536 [in English].
11. Rakesh, A.M. (2025). The dark side of the mind: A psychological study of deviant behavior. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 12, 3333–3336. DOI: <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.1210000290> [in English].
12. Zhumagaliyeva, B., & Barabanova, E. (2013). Model of social and psychological prevention of teenagers' deviant behavior. *European Scientific Journal. Special Edition*, (2), 143–149 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 22.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.9.072.43

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.23>**Олена ХАЛІК**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри психології,  
Заклад вищої освіти «Університет Короля Данила»;  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет  
[olena.khalik@ukd.edu.ua](mailto:olena.khalik@ukd.edu.ua)  
**ORCID:** 0000-0002-0460-6072

**Олександра ПИТЛЮК-СМЕРЕЧИНСЬКА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології,  
Заклад вищої освіти «Університет Короля Данила»  
[oleksandra.pytliuk-smerechynska@ukd.edu.ua](mailto:oleksandra.pytliuk-smerechynska@ukd.edu.ua)  
**ORCID:** 0009-0008-7140-7920

**Олег ЗАПУХЛЯК**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Заклад вищої освіти «Університет Короля Данила»  
[oleh.zapukhliak@ukd.edu.ua](mailto:oleh.zapukhliak@ukd.edu.ua)  
**ORCID:** 0009-0000-4468-9397

## СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

**Анотація.** *Мета статті* полягає у комплексному емпіричному дослідженні особливостей суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах воєнної та соціально-економічної нестабільності, а також у визначенні ролі внутрішніх ресурсів у збереженні якості життя здобувачів освіти.

**Методологія дослідження.** Теоретичну основу роботи становлять евдемоністичний та гедоністичний підходи, що дають змогу інтерпретувати благополуччя як багатовимірний конструкт, який охоплює як когнітивну оцінку задоволеності життям, так і аспекти позитивного особистісного функціонування. Використано комплекс теоретичних методів (аналіз і синтез наукової літератури) та емпіричних методик, а саме «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріффа (адаптація С. Карсканової) і «Шкали задоволеності життям» Е. Дінера (адаптація В. Оліфер, В. Боснюк). Дослідження проведено на вибірці 105 студентів; застосовано кореляційний аналіз (r-Пірсона) для виявлення взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя та задоволеністю життям.

**Наукова новизна** полягає у виявленні нерівномірності розвитку компонентів психологічного благополуччя студентів в умовах війни: зафіксовано відносно вищі показники внутрішньо орієнтованих компонентів (самоприйняття, життєві цілі, особистісне зростання) порівняно з операційними (керування середовищем). Встановлено, що в умовах невизначеності задоволеність життям має найбільш виражений зв'язок із самоприйняттям ( $r = 0,53$ ;  $p \leq 0,01$ ) і життєвими цілями ( $r = 0,47$ ,  $p \leq 0,01$ ), тоді як зв'язок з керуванням середовищем є статистично незначущим.

**Висновки.** Суб'єктивне благополуччя студентської молоді в сучасних реаліях набуває компенсаторного характеру і підтримується переважно за рахунок внутрішніх особистісних опор, що частково пом'якшує негативний вплив обмеженого контролю над зовнішніми життєвими обставинами.

**Ключові слова:** суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, задоволеність життям, студентська молодь, психологічна адаптація.



© О. Халік, О. Питлюк-Смеречинська, О. Запужляк, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Olena KHALIK**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Psychology,  
Higher Educational Institution "King Danylo University";  
Associate Professor at the Department of General and Developmental Psychology,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
olena.khalik@ukd.edu.ua

**ORCID:** 0000-0002-0460-6072

**Oleksandra PYTLIUK-SMERECHYNSKA**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Psychology,  
Higher Educational Institution "King Danylo University"  
oleksandra.pytliuk-smerechynska@ukd.edu.ua

**ORCID:** 0009-0008-7140-7920

**Oleg ZAPUKHLYAK**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Psychology,  
Higher Educational Institution "King Danylo University"  
oleh.zapukhlyak@ukd.edu.ua

**ORCID:** 0009-0000-4468-9397

## SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIAL CHALLENGES

**Abstract.** *The aim of the article is to conduct a comprehensive empirical study of the characteristics of students' subjective well-being under conditions of war-related and socio-economic instability, and to determine the role of internal resources in maintaining the quality of life of learners in higher education.*

**Methodology.** *The theoretical framework integrates eudaimonic and hedonic approaches, which make it possible to interpret well-being as a multidimensional construct encompassing both the cognitive evaluation of life satisfaction and aspects of positive psychological functioning. The study employed theoretical methods (analysis and synthesis of scholarly literature) and empirical instruments: C. Ryff's Scales of Psychological Well-Being (adapted by S. Karskanova) and E. Diener's Satisfaction with Life Scale (Ukrainian adaptation by V. Olifer and V. Bosniuk). The study was conducted on a sample of 105 students; Pearson's correlation analysis was used to identify associations between psychological well-being indicators and life satisfaction.*

**Scientific novelty.** *The scientific novelty lies in identifying an uneven development of students' psychological well-being components during wartime: relatively higher levels of internally oriented components (self-acceptance, purpose in life, personal growth) were observed compared to operational components (environmental mastery). Under conditions of uncertainty, life satisfaction was most strongly associated with self-acceptance ( $r = 0.53$ ;  $p \leq 0.01$ ) and purpose in life ( $r = 0.47$ ,  $p \leq 0.01$ ), whereas its association with environmental mastery was statistically non-significant.*

**Conclusions.** *In contemporary realities, students' subjective well-being assumes a compensatory character and is supported primarily by internal personal resources, which partly mitigates the adverse effects of limited control over external life circumstances.*

**Key words:** *subjective well-being, psychological well-being, life satisfaction, students, psychological adaptation.*

**Постановка проблеми.** Проблема суб'єктивного благополуччя набуває особливої актуальності в умовах тривалої соціальної та психоемоційної напруги, спричиненої війсьними подіями в Україні. Сучасне суспільство тривалий час перебуває в ситуації хронічного стресу та невизначеності, що зумовлює підвищене навантаження на особистість. Війна актуалізує потребу в значних ресурсах стресостійкості та

витривалості, необхідних для подолання кризових життєвих обставин і підтримання психічної рівноваги в умовах інтенсивних емоційних і нервово-психічних перевантажень. Водночас суб'єктивне відчуття благополуччя та орієнтація на позитивне психологічне функціонування виступають важливими внутрішніми ресурсами емоційної стійкості, адаптації та збереження якості життя особистості.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Дослідження феномена психологічного благополуччя особистості дає змогу виокремити два основні теоретичні підходи: евдемоністичний (К. Ріфф [10], Е. Десі [8] та ін.) і гедоністичний (Е. Дінер [9], А. Ватерман [11] та ін.). У межах евдемоністичної парадигми об'єктом дослідження є психологічне благополуччя в контексті повноцінного функціонування особистості, зосереджене на процесі реалізації внутрішніх ресурсів людини. Ключовим критерієм досягнення психологічного благополуччя в цьому підході виступає переживання суб'єктом повноцінності та успішності власної життєдіяльності. У межах гедоністичної парадигми пріоритет надається аналізу суб'єктивних переживань радості й щастя, пов'язаних із задоволеністю особистості собою та власним життям.

**Мета статті.** Метою статті є комплексне емпіричне дослідження особливостей суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах сучасних соціальних викликів шляхом аналізу структурних компонентів психологічного благополуччя та когнітивної оцінки рівня задоволеності життям, а також виявлення характеру й інтенсивності взаємозв'язків між показниками психологічного та суб'єктивного благополуччя студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психології, використовуючи поняття «благополуччя», психологи визначають узагальнений зміст того, як людина переживає позитивність власного буття. С. Маццак і Х. Кучвара відзначають, що цей стан можна конкретизувати через різні різновиди благополуччя, зокрема суб'єктивне, психологічне, особистісне, емоційне та душевне, інколи залучаються й близькі за змістом конструкти ментального чи психологічного здоров'я [5]. Частина науковців схиляється до ототожнення понять психологічного та суб'єктивного благополуччя, підкреслюючи їх тісний взаємозв'язок у забезпеченні цілісності особистості та її психічного здоров'я. У межах зазначених досліджень суб'єктивне благополуччя трактується як показник особистісного ставлення людини до себе, власного життя та значущих для неї життєвих процесів, сформованого на основі засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє й внутрішнє середовище.

Одним з напрямів аналізу є трактування суб'єктивного благополуччя як емоційно-оцінного ставлення до власного життя, себе та взаємин із соціумом, що проявляється у задоволеності життям і окремими його сферами та безпосередньо пов'язується з потенціалом самореалізації. Для студентської групи при цьому актуальними є поєднання когнітивного компонента (оцінка якості життя, життєвих стандартів і порівнянь) та афективного компонента (переживання щастя або дискомфорту), а також ролі інтерпретації невизначеності як потенційної загрози або наявної можливості [3].

У роботах В. Боснюка зазначається, що є достатні підстави розглядати суб'єктивне благополуччя як одну з ключових критеріальних змінних, що відображає підсумковий результат позитивного психологічного функціонування особистості. Воно виступає одним з найбільш інформативних і доступних індикаторів у дослідженні благополуччя в його класичному розумінні. Водночас суб'єктивний характер цього конструкту є його суттєвою перевагою, оскільки люди по-різному інтерпретують однакові об'єктивні умови залежно від власних цілей, ціннісних орієнтацій та культурного контексту [1]. Водночас важливо підкреслити, що суб'єктивне благополуччя не слід розглядати як єдиний або універсально «правильний» показник позитивного психологічного функціонування, а також як найвищу цінність чи кінцеву мету особистісного розвитку. Скоріше, воно може бути інтерпретоване як зручний індикатор, що відображає наслідок конструктивної та психологічно зрілої життєдіяльності.

Дослідники зазначають, що саме цінності, мотивація та наявність усвідомлених життєвих цілей виступають психологічними детермінантами підвищення рівня суб'єктивного благополуччя в умовах війни. Виявлено, що особи з вищим рівнем осмислення власного життя та збереженою здатністю до саморегуляції та керування життєвими обставинами демонструють вищі показники благополуччя та відчуття щастя, порівняно з тими, хто втрачає життєві орієнтири та сенс існування. При цьому осмисленість життя найменшою мірою пов'язана із задоволеністю соціальною сферою, тоді як вирішальне значення мають внутрішні регулятивні механізми особистості [5].

Важливо враховувати результати емпіричних досліджень, які статистично доводять значимість фактору суб'єктивного благополуччя в рівні соціально-психологічної адаптації молоді в умовах війни. Для осіб з низьким рівнем благополуччя більш типовими є копінг-стратегії самоконтролю, уникнення та ситуативного планування, а також нижчі показники емоційної стійкості й орієнтації в соціальних очікуваннях, що зумовлює труднощі прогнозування взаємодії та дезорганізацію поведінки. Натомість особи з високим рівнем психологічного благополуччя частіше демонструють прийняття відповідальності, прагнення до домінування та лідерства, а також вищу загальну соціальну адаптованість, що забезпечується готовністю до конструктивних дій і ширшим урахуванням соціальних сигналів. Результати факторного аналізу показують, що за низького рівня психологічного благополуччя в структурі адаптації переважає емоційний компонент, за середнього – ситуативне поєднання когнітивних і поведінкових стратегій, тоді як для високого рівня характерне домінування раціонального поведінкового компонента соціально-психологічної адаптації [4].

У дослідженнях С. Яковлевої наголошується на тому, що у формуванні суб'єктивного благополуччя саме студентської молоді суттєву роль відіграє соціально-психологічний клімат студентської групи, а також загальна атмосфера університетського середовища. Хоча навчальна діяльність не завжди має виразний груповий характер, саме повсякденна взаємодія студентів створює систему неформальних зв'язків, норм і очікувань, які перетворюють академічну групу на реальну соціальну спільноту з власною структурою ролей і статусів. Соціально-психологічний клімат інтерпретується як інтегральна характеристика міжособистісних стосунків у групі, що охоплює групові настрої та стани, цінності, традиції, моральні норми, а також загальний фон спілкування і співпраці. У цьому контексті він розглядається як фактор, що може як підтримувати продуктивність спільної діяльності та розвиток особистості, так і створювати бар'єри для психологічної залученості й відчуття безпеки [7].

Юнацький вік вирізняється підвищеною чутливістю до якості взаємин і динаміки

статусу в групі, а самооцінка та суб'єктивне благополуччя студентів істотно залежать від сприйняття ставлення однолітків і викладачів. У зв'язку з цим сприятливий клімат асоціюється з довірою, доброзичливістю, можливістю вільно висловлювати думку, відсутністю тиску, поінформованістю про цілі групи, відчуттям приналежності, взаємодопомогою та готовністю брати відповідальність за спільні процеси. Поведінку у групі регулюють ціннісні орієнтири, зокрема узгодженість дій з прийнятими нормами сприяє відчуттю повноцінності та психологічному комфорту, тоді як переживання невідповідності може провокувати внутрішній конфлікт і зниження благополуччя. Отже, оптимізація соціально-психологічного клімату є важливим ресурсом підвищення ефективності групової діяльності та підтримки суб'єктивного благополуччя студентської молоді [7].

Аналізуючи детермінантну складову частину феномена суб'єктивного благополуччя студентської молоді, вважаємо доречним наголосити на відмінностях між чинниками благополуччя (соціально-економічні умови, соціальні зв'язки, індивідуально-психологічні риси тощо) і власне психологічними ресурсами (самоефективність, зв'язність, гнучкість, самоконтроль, сенсова регуляція тощо), які забезпечують активне опанування складних умов і зниження їхнього негативного впливу [3].

Емпіричне дослідження було проведено на базі ЗВО «Університет Короля Данила» зі студентами 2–3 курсів різних спеціальностей. Загальну вибірку склали 105 респондентів, було використано дві методики: «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С. Карсканової) [2] та «Шкала задоволеності життям» Е. Дінера (адаптація В. Оліфер, В. Боснюк) [6].

На першому етапі емпіричного дослідження було здійснено порівняльний аналіз структурних компонентів психологічного благополуччя студентської молоді за методикою «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С. Карсканової). Діагностичне дослідження проводилося на базі ЗВО «Університет Короля Данила» і дало змогу виявити нерівномірність розвитку окремих складових частин благополуччя у респондентів, а також специфіку їх поєднання в умовах сучасних

соціальних викликів. Найбільш значимими у структурі психологічного благополуччя студентів виявилися показники, пов'язані з життєвими цілями, особистісним зростанням та самоприйняттям. Високі рівні за цими факторами (40,95%, 35,2% та 34,3% відповідно) свідчать про збереження у цієї групи досліджуваних внутрішнього потенціалу розвитку, позитивного ставлення до себе та орієнтації на самовдосконалення навіть в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Це може розглядатися як ресурсний компонент психологічного благополуччя, що виконує компенсаторну функцію в ситуації соціальної нестабільності.

Більш суперечливі результати отримано за шкалою позитивних стосунків з оточенням. Хоча 30,5% респондентів продемонстрували високий рівень розвитку цього показника, середній бал за вибіркою виявився найнижчим (54,9). Це свідчить про поляризацію студентської молоді: для третини студентів соціальні зв'язки залишаються надійною опорою, тоді як значна частина респондентів переживає труднощі у підтримці довірливих контактів, що може бути наслідком вимушеної ізоляції або розриву зв'язків через війну.

Значно менш сформованими виявилися показники автономії та керування середовищем, які безпосередньо пов'язані зі здатністю до саморегуляції та активним впливом на життєві обставини. Хоча частина респондентів продемонструвала високий рівень автономії (29,52%), а 27,61% студентів проявили високий рівень керування середовищем, саме за цими факторами зафіксовано відносно більшу частину респондентів із середніми та низькими показниками. Це може свідчити про наявність внутрішнього протиріччя між прагненням до самостійності та об'єктивними обмеженнями, зумовленими соціальною нестабільністю, освітніми вимогами та зовнішнім тиском.

Порівняльний аналіз факторів психологічного благополуччя засвідчує, що у структурі благополуччя студентської молоді домінують внутрішньо орієнтовані компоненти (життєві цілі, самоприйняття, особистісне зростання), тоді як операційні та комунікативні компоненти (керування середовищем, позитивні стосунки) є більш вразливими. Це дає змогу

припустити, що в умовах сучасних соціальних викликів студенти частіше спираються на внутрішні психологічні ресурси, ніж на відчуття контролю над зовнішніми обставинами.

Порівняльний аналіз середніх показників психологічного благополуччя засвідчує нерівномірність розвитку його структурних компонентів у студентської молоді (табл. 1). Найвищі середні значення зафіксовано за шкалами «життєві цілі», «особистісне зростання» та «самоприйняття», що підтверджує домінування внутрішньо орієнтованих ресурсів у структурі благополуччя.

Таблиця 1

**Середні показники психологічного благополуччя за методикою К. Ріфф (адаптація С. Карсканової)**

Показники	Середнє	Стандартне відхилення
Позитивні стосунки з оточенням	54,9	8,02
Автономія	55,3	7,95
Керування середовищем	56,6	8,12
Особистісне зростання	61,4	6,52
Життєві цілі	62,1	8,37
Самоприйняття	60,8	7,48

Натомість нижчі середні показники за шкалами «Позитивні стосунки з оточенням», «Автономія» та «Керування середовищем» відображають уразливість операційних та комунікативних компонентів психологічного благополуччя в умовах сучасних соціальних викликів та обмеженого контролю над зовнішніми життєвими обставинами.

Задля комплексного аналізу феномена суб'єктивного благополуччя студентської молоді в емпіричному дослідженні разом з оцінкою структурних компонентів психологічного благополуччя було застосовано «Шкалу задоволеності життям» Е. Дінера (в адаптації В. Оліфер, В. Боснюк) [6], яка відображає когнітивний рівень суб'єктивного благополуччя та пов'язана з узагальненою оцінкою індивідом якості власного життя. Результати діагностики засвідчили переважаання середнього рівня задоволеності життям, який було зафіксовано у 52,38% респондентів. Високий рівень задоволеності продемонструвала відносно менша частина студентів (27,62%), тоді як у 20% опитаних було виявлено низькі показники за цією

шкалою. Отримані дані свідчать про відсутність вираженого суб'єктивного благополуччя у значної частини студентської молоді та про тенденцію до стриманої, критичної оцінки власного життя.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих за методикою К. Ріфф та «Шкалою задоволеності життям» Е. Дінера, дає змогу виявити неоднорідність проявів суб'єктивного благополуччя на різних психологічних рівнях. З одного боку, за методикою К. Ріфф було зафіксовано відносно високі показники за внутрішньо орієнтованими компонентами психологічного благополуччя, зокрема за життєвими цілями, самоприйняттям і особистісним зростанням, що вказує на збереження внутрішніх ресурсів, позитивне ставлення до себе та прагнення до саморозвитку. З іншого боку, результати за «Шкалою задоволеності життям» демонструють значно більш стриману оцінку загальної якості життя. Такий розрив між внутрішніми ресурсами особистості та когнітивною оцінкою життєвої задоволеності може свідчити про компенсаторний характер психологічного благополуччя в умовах соціальної нестабільності. Студенти здатні підтримувати позитивне ставлення до себе, усвідомлювати власний потенціал і бачити перспективи особистісного зростання, водночас не відчуваючи цілісного задоволення від життєвих обставин.

Особливо показовим є порівняння шкали задоволеності життям з такими компонентами психологічного благополуччя, як автономія та керування середовищем. Якщо за шкалою автономії близько третини респондентів продемонстрували високі показники, то загальна оцінка життя залишається значно нижчою. Це свідчить про те, що навіть за наявності суб'єктивного відчуття внутрішньої самостійності студенти не завжди сприймають власне життя як таке, що відповідає їхнім очікуванням і життєвим ідеалам. Виявлені особливості можуть бути пояснені впливом воєнних реалій, які суттєво трансформують структуру суб'єктивного благополуччя. Постійна загроза безпеці, вимушені зміни життєвих і освітніх планів, економічна невизначеність та хронічне психоемоційне напруження знижують рівень задоволеності життям як інтегрального показника. У таких умовах суб'єктивне благополуччя студентської молоді набуває

фрагментарного характеру, де внутрішні психологічні ресурси зберігаються, проте їх реалізація обмежується зовнішніми обставинами.

Задля визначення структурних взаємозв'язків між показниками психологічного та суб'єктивного благополуччя студентської молоді було проведено кореляційний аналіз між шкалами методики «Психологічне благополуччя» К. Ріфф та «Шкалою задоволеності життям» Е. Дінера. Для оцінки лінійних взаємозв'язків було використано коефіцієнт кореляції  $r$ -Пірсона.

Результати аналізу засвідчили наявність переважно позитивних, статистично значущих кореляцій різної сили. Найбільш виражений кореляційний зв'язок виявлено між показником задоволеності життям і рівнем самоприйняття ( $r = 0,53$ ,  $p \leq 0,01$ ). Зазначений результат свідчить про те, що позитивна когнітивна оцінка власного життя значною мірою ґрунтується на прийнятті себе як цілісної особистості, здатної інтегрувати власний досвід, у тому числі травматичний.

Помірний позитивний зв'язок зафіксовано між задоволеністю життям і життєвими цілями ( $r = 0,47$ ,  $p \leq 0,01$ ). Це підтверджує, що сенсожиттєва визначеність виступає психологічною опорою, яка стабілізує оцінку життєвого шляху в умовах нестабільності. Також статистично значущий зв'язок помірної сили виявлено зі шкалою особистісного зростання ( $r = 0,41$ ,  $p \leq 0,01$ ). Це вказує на те, що орієнтація на самовдосконалення є важливим, хоча й дещо менш впливовим фактором поточної задоволеності, ніж прийняття себе.

Натомість кореляційні зв'язки між задоволеністю життям та «зовнішніми» регуляторними компонентами виявилися значно слабшими. Так, зв'язок зі шкалою автономії є слабким ( $r = 0,24$ ,  $p \leq 0,05$ ), а зі шкалою керування середовищем – статистично незначущим ( $r = 0,18$ ,  $p \geq 0,05$ ). Такий результат (відсутність або слабкість зв'язку) пояснюється об'єктивним зниженням можливостей контролю над зовнішніми обставинами під час війни. Суб'єктивне відчуття компетентності в керуванні середовищем перстає бути гарантом щастя, коли середовище є непередбачуваним.

**Висновки.** Результати проведеного дослідження дали змогу виявити особливості

суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах сучасних соціальних викликів. Визначено, що структура суб'єктивного благополуччя характеризується нерівномірністю розвитку його окремих компонентів: відносно збереженими є внутрішньо орієнтовані складові частини психологічного благополуччя (життєві цілі, самоприйняття, особистісне зростання), тоді як операційні компоненти, пов'язані з автономією та керуванням середовищем, виявляють більшу вразливість до впливу зовнішніх обмежень. Отримані результати свідчать про трансформацію механізмів психологічної адаптації студентської молоді,

за якої суб'єктивне благополуччя підтримується насамперед внутрішніми особистісними ресурсами, а не відчуттям контролю над зовнішніми життєвими обставинами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні емпіричного аналізу чинників суб'єктивного благополуччя студентської молоді з урахуванням індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та контекстуальних змінних. Доцільним є проведення лонгітюдного дослідження задля виявлення динаміки суб'єктивного благополуччя студентів у процесі адаптації до змінних соціальних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боснюк В. Суб'єктивне благополуччя як ключовий показник позитивного функціонування особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023 № 2. С. 5–9. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2023.2.1
2. Карсканова С. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.
3. Коробка І. Суб'єктивне благополуччя: теоретичні інтерпретації, чинники й ресурси підтримання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2022. Вип. 2. С. 85–93. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-12>.
4. Малімон Л., Пашкіна А., Максимчук О. Суб'єктивне благополуччя як чинник соціально-психологічної адаптації особистості в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 42. С. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-mal>.
5. Машак С., Кучвара Х. Особливості суб'єктивного благополуччя українців в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія / редкол.: У. Михайлишин (голов. ред.), О. Смух, В. Корольчук та ін. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 6. С. 5–9. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2022.6.1*
6. Оліфер В., Боснюк В. Адаптація українськомовної версії шкали задоволеності життям Е. Дінера. *Наука і освіта*. 2024. № 2. С. 64–72. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-9>.
7. Яковлева С. Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2022. Вип. 1. С. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-10>.
8. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination research: reflections and future directions. *Handbook of self-determination research Rochester (NY)*. University of Rochester Press. 2002. P. 431–441.
9. Diener E. Culture and Well-Being: The collected works of Ed Diener. Social Indicators Research Series 38. *Springer*. 2009. 300 p. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0.
10. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. № 83. P. 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>.
11. Waterman A., Schwartz S., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of happiness studies*. 2008. № 9 (1). P. 41–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>.

#### REFERENCES:

1. Bosniuk, V. (2023). Subiektyvne blahopoluchchia yak kliuchovy pokaznyk pozytyvnoho funktsionuvannia osobystosti [Subjective well-being as a key indicator of positive personal functioning]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (2), 5–9. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2023.2.1 [in Ukrainian].
2. Karskanova, S. (2011). Opytuvalnyk "Shkaly psykholohichnoho blahopoluchchia" K. Riff: protses ta rezultaty adaptatsii [C. Ryff's "Scales of Psychological Well-Being": adaptation process and results]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, (1), 1–10 [in Ukrainian].

3. Korobka, I. (2022). Subiektyvne blahopoluchchia: teoretychni interpretatsii, chynnyky y resursy pidtrymannia [Subjective well-being: theoretical interpretations, factors and resources of maintenance]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences*, (2), 85–93. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-12> [in Ukrainian].
4. Malimon, L., Pashkina, A., & Maksymchuk, O. (2023). Subiektyvne blahopoluchchia yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii osobystosti v umovakh viiny [Subjective well-being as a factor of socio-psychological adaptation of personality in wartime]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, (42), 113–126. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-mal> [in Ukrainian].
5. Mashchak, S., & Kurchava, Kh. (2022). Osoblyvosti subiektyvnoho blahopoluchchia ukraintsiv v umovakh viiny [Features of subjective well-being of Ukrainians under wartime conditions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (6), 5–9. DOI: [10.32782/psy-visnyk/2022.6.1](https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.1) [in Ukrainian].
6. Olifer, V., & Bosniuk, V. (2024). Adaptatsiia ukrainskomovnoi versii shkaly zadovolenosti zhyttiam E. Dienera [Adaptation of the Ukrainian-language version of E. Diener's Satisfaction with Life Scale]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (2), 64–72. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-9> [in Ukrainian].
7. Yakovlieva, S. (2022). Sotsialno-psykholohichni klimat hrupy ta yoho vplyv na subiektyvne blahopoluchchia studentskoi molodi [Socio-psychological climate of the group and its influence on the subjective well-being of students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences*, (1), 77–83. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-10> [in Ukrainian].
8. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press [in English].
9. Diener, E. (2009). *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener. Social Indicators Research Series* (Vol. 38). Springer. DOI: [10.1007/978-90-481-2352-0](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0) [in English].
10. Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263> [in English].
11. Waterman, A.S., Schwartz, S.J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 41–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 26.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

UDC 378.147:811.111:316.77

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2026-1.24>**Olena KHROMCHENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of English Grammar,  
Odesa I.I. Mechnikov National University  
[okne4morh@gmail.com](mailto:okne4morh@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0001-7437-6041

## GAMIFICATION AND MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING ENGLISH: INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS

**Abstract.** *The purpose of the article is to investigate gamification and mobile applications as innovative tools for developing communicative skills in the process of teaching English. The study addresses the growing need for effective pedagogical approaches capable of enhancing learner motivation, engagement, and communicative competence within contemporary digital learning environments. The research methodology is based on the application of general scientific methods, including analysis, synthesis, generalization, and systematization of scholarly sources, as well as comparative and structural-logical analysis. The theoretical framework of the study draws on the principles of the communicative approach to foreign language teaching, theories of learning motivation, and the concept of mobile-assisted language learning. The scientific novelty of the research lies in the comprehensive generalization and systematization of modern scholarly approaches to the use of gamified mobile applications as a pedagogical means of developing learners' communicative competence. Particular attention is paid to the educational potential of integrating game mechanics with mobile technologies in order to support learner autonomy, sustained engagement, and regular communicative practice in English.*

**Conclusions.** *It has been established that the integration of gamification and mobile applications into the educational process contributes to increased learner motivation and engagement, reduces language anxiety, and enhances the effectiveness of communicative skill development in English language learning. The findings substantiate the expediency of incorporating gamified mobile tools into blended learning models as a complementary component of English language instruction rather than a replacement for traditional teaching methods.*

**Key words:** *gamification, mobile-assisted language learning, English language teaching, communicative skills.*

**Олена ХРОМЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри граматики англійської мови,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
[okne4morh@gmail.com](mailto:okne4morh@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0001-7437-6041

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

**Анотація.** *Метою статті є дослідження гейміфікації та мобільних застосунків як інноваційних засобів розвитку комунікативних навичок у процесі викладання англійської мови. Актуальність роботи зумовлена зростаючою потребою в ефективних педагогічних підходах, здатних підвищувати мотивацію, залученість та рівень комунікативної компетентності здобувачів освіти в умовах цифрового освітнього середовища. Методологія дослідження ґрунтується на використанні загальнонаукових методів аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел, а також порівняльного й структурно-логічного аналізу. Теоретичною основою дослідження є положення комунікативного підходу до навчання іноземних мов, теорії мотивації навчальної діяльності та концепції мобільного навчання, що дають змогу комплексно осмислити педагогічний потенціал гейміфікованих цифрових інструментів. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному узагальненні та систематизації сучасних наукових підходів до використання гейміфікованих мобільних застосунків як ефективного педа-*



© O. Khromchenko, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

гогічного засобу розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти. У статті акцентовано увагу на можливостях поєднання ігрових механік з мобільними технологіями для підтримки навчальної автономії, стійкої залученості та регулярної комунікативної практики англійською мовою, що є важливими умовами формування продуктивних мовленнєвих навичок.

**Висновки.** Встановлено, що інтеграція гейміфікації та мобільних застосунків у навчальний процес сприяє підвищенню мотивації і залученості студентів, зниженню мовленнєвої тривожності й зростанню ефективності розвитку комунікативних навичок у процесі вивчення англійської мови. Отримані результати обґрунтовують доцільність упровадження гейміфікованих мобільних інструментів у межах змішаних моделей навчання як доповнення до традиційних методів викладання, а не як їх повної заміни, з урахуванням дидактичних цілей та особливостей навчальної аудиторії.

**Ключові слова:** гейміфікація, мобільне навчання, англійська мова, комунікативні навички.

**Introduction.** The digitalization of education has become a defining feature of the twenty-first century, reshaping teaching methodologies and learning environments worldwide. In foreign language education, these transformations have intensified the search for innovative approaches that enhance learner motivation, engagement, and communicative competence. English language teaching, in particular, requires instructional strategies that support active interaction, contextualized practice, and learner autonomy.

One of the most prominent innovations in this area is gamification is the integration of game elements into non-game contexts to increase motivation and participation. When combined with mobile applications, gamification creates flexible, learner-centered environments that align with contemporary educational paradigms. Mobile applications such as Duolingo exemplify how game mechanics, adaptive learning, and instant feedback can support language acquisition beyond the classroom.

The relevance of this study lies in the growing demand for pedagogically grounded digital tools capable of fostering communicative skills in English. The article aims to analyze the theoretical foundations of gamification and mobile learning, examine their practical implementation in EFL instruction, and evaluate their effectiveness based on recent empirical research.

**Analysis of sources and recent research.** The problem of gamification and the use of mobile applications in teaching English as a foreign language has attracted considerable scholarly attention in recent decades. Contemporary research is primarily focused on the pedagogical potential of digital technologies to enhance learner motivation, engagement, and communicative competence. Scholars emphasize that traditional language teaching methods often fail to meet the needs of modern learners, which has led to the

growing integration of game-based and mobile learning approaches into educational practice.

The theoretical foundations of gamification in education were established by S. Deterding [3], who defined gamification as the use of game design elements in non-game contexts. Further development of this concept in educational settings is presented in the works of K. Kapp [4] who highlights the role of game mechanics, dynamics, and components in shaping learner behavior and motivation. These studies provide a conceptual framework for understanding how gamification can support learning processes, including foreign language acquisition.

A significant body of research addresses the motivational impact of gamification. According to E. Deci and R. Ryan's self-determination theory, learning environments that support autonomy, competence, and relatedness foster intrinsic motivation. Empirical studies by M. Sailer and L. Homner confirm that gamified learning environments positively influence learner motivation and engagement, provided that game elements are meaningfully aligned with instructional goals. At the same time, researchers such as I. Bogost and J. Hamari caution against superficial gamification that prioritizes rewards over meaningful learning.

In the context of language education, gamification is closely connected with the communicative approach. D. Hymes's concept of communicative competence emphasizes the importance of using language appropriately in real-life situations rather than focusing solely on grammatical accuracy. J. Reinhardt argues that gamified environments can effectively support communicative language teaching by encouraging interaction, experimentation, and contextualized language use. Similar conclusions are drawn by J. Plass, B. Homer, and C. Kinzer, who stress the cognitive and emotional benefits of game-based learning in language instruction.

Special attention in recent research is given to gamified mobile applications, particularly Duolingo. Studies show that Duolingo enhances learner motivation, reduces anxiety, and supports regular language practice. Z. Ouyang, Y. Jiang, and H. Liu further report that AI-integrated features of Duolingo positively affect learners' willingness to communicate and engagement in online learning environments. However, researchers agree that such applications are most effective when used as supplementary tools within blended learning models rather than as substitutes for formal instruction.

**The purpose of the article** is to investigate gamification and mobile applications as innovative tools for developing communicative skills in the process of teaching English, as well as to theoretically substantiate the expediency of their integration into contemporary educational practice in order to enhance learner motivation, engagement, and the effectiveness of communicative competence formation.

**Main body.** In contemporary educational discourse, gamification is understood as an innovative strategy that involves the use of game elements, mechanics, and thinking in non-game contexts in order to enhance learner motivation, engagement, and learning outcomes. Although the term *gamification* was first introduced in 2002, it gained widespread academic recognition after 2010, when sustained scholarly interest in its educational applications emerged. Since then, gamification has evolved into a powerful educational tool that enables the alignment of instructional objectives with engaging game-based formats, creating additional motivational incentives for learners.

The core idea of gamification lies in transferring effective game mechanisms such as points, competition, achievements, levels, rewards, and narrative structures into educational environments with the aim of fostering intrinsic motivation. As noted by M. Sailer and L. Homner [5], gamification increases learner engagement, promotes positive attitudes toward the learning process, and supports cognitive activity. The positive impact of gamification on academic achievement is further confirmed by meta-analytical research [1], which demonstrates statistically significant improvements in learning outcomes in gamified environments compared to traditional instructional

methods. These findings are supported by applied studies conducted across diverse educational contexts, ranging from primary education to higher education.

The theoretical foundations of gamification encompass a range of pedagogical and psychological concepts. One of the key frameworks is self-determination theory, proposed by E. Ryan and R. Deci, which emphasizes the importance of three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. Within gamified learning environments, these needs are addressed through learner choice, visible progress, and social recognition. Alignment with self-determination principles ensures not only external motivation but also the development of deep intrinsic motivation, which is why gamified educational settings are often regarded as effective tools for fostering learner autonomy and emotional engagement.

Equally significant is the contribution of cognitive psychology, particularly cognitive load theory, which highlights the importance of structured and balanced information delivery to maintain learners' attention and cognitive efficiency. Properly designed gamified elements help organize learning content into manageable stages, making the learning process more controlled and comprehensible. According to the research [5], gamification also facilitates the implementation of experiential learning, allowing learners to actively interact with educational content. Additionally, gamified tasks support learning discipline through systems of immediate feedback and continuous progress monitoring.

A central concept in gamification is game design, defined as the process of creating interactive environments that stimulate specific learner actions and responses. According to the model proposed by K. Werbach and D. Hunter [1], educational game design operates on three hierarchical levels: dynamics (motivational drivers such as emotions, progress, and narrative), mechanics (challenges, cooperation, competition), and components (points, badges, leaderboards, avatars). This structure enables the purposeful integration of gamified mechanisms into pedagogical practice and supports the development of adaptive learning pathways tailored to learner needs. As emphasized by Z. Zainuddin [5], gamification serves as an effective tool for integrating pedagogical objectives with game logic, transforming

the educational process into a cohesive interactive experience.

The psychological basis of gamification is also closely related to the concept of flow, introduced by M. Csikszentmihalyi [2], which describes a state of complete immersion in an activity. This state is achieved when clear goals are present, task difficulty is balanced with learner competence, and immediate feedback is provided – features that are characteristic of well-designed game environments. Achieving a flow state enables learners to remain highly engaged without experiencing fatigue, perceiving learning as an enjoyable and meaningful activity. Creating conditions conducive to flow represents a key pedagogical objective in gamified instruction.

Gamification further aligns with constructivist approaches, which view knowledge as being constructed through active learner participation. In game-based contexts, this is realized through open-ended tasks, opportunities for learner choice, and adaptive increases in task complexity J. Reinhardt. Such approaches empower learners to construct individualized learning trajectories and assume responsibility for their learning outcomes. As a result, gamification not only sustains attention but also promotes deeper cognitive connections with learning material, supporting the development of critical thinking and self-reflection skills in digitally evolving educational environments.

The advantages of gamification in education, particularly in the teaching of English, include increased learner motivation, reduced anxiety, enhanced participation, and the creation of a positive emotional learning climate. J. Reinhardt emphasizes that gamification in language education facilitates contextualized learning, encourages spontaneous language use, and supports the development of communicative competence. Tools such as Duolingo and Quizlet enable flexible, interactive, and highly personalized learning experiences. Moreover, gamified learning environments allow assessment to be embedded directly into the learning process, ensuring continuous feedback and adaptive instructional adjustment.

At the same time, several limitations of gamification have been identified. Researchers such as I. Bogost warn against the risk of motivation formalization, where learning engagement

relies solely on external rewards. Additionally, the effective design of gamified systems requires careful pedagogical consideration to avoid superficiality or cognitive overload. Overuse of game elements may lead to mechanical task completion, loss of meaningful learning, or decreased intrinsic motivation once external incentives are removed. Another challenge concerns unequal access to digital resources, which may exacerbate educational inequality. J. Reinhardt also stresses the importance of inclusive gamification practices that account for diverse learning styles and learner needs. These elements perform motivational, cognitive, and regulatory functions. For instance, points and levels allow learners to track their progress, set micro-goals, and experience a sense of achievement. Badges serve as symbolic recognition, positively influencing learners' self-esteem. Leaderboards stimulate social competition which, when applied appropriately, can enhance learner activity and participation.

According to the findings of S. Bai, K. Hew, and B. Huang [1], achievement systems based on badges and rankings significantly increase learner engagement, as students perceive learning as a challenge that requires effort and offers rewards. Moreover, opportunities for choice and personalization such as selecting learning paths or customizing avatars constitute an important motivational factor, supporting learner autonomy.

Particular attention should be given to the role of narratives and challenges in establishing an emotional connection with learning content. Research conducted by J. Plass, B. Homer, and C. Kinzer demonstrates that the use of narrative structures in gamified courses activates emotional processing and creates an immersive learning experience, which in turn increases interest in the subject matter. Such emotional engagement facilitates the transition from extrinsic to intrinsic motivation, as explained by self-determination theory. These effects are especially evident in mobile language-learning applications. For example, Duolingo incorporates daily goals, badges, progress bars, levels of difficulty, and elements of social interaction through competitive leagues. It has been emphasized [1] that the combination of game elements with adaptive personalization enables Duolingo to maintain a high level of learner motivation for independent language learning.

Another essential component of gamified learning environment is feedback. In gamified contexts, feedback should be immediate, specific, and adaptive, supporting the development of metacognitive skills such as error awareness, reflection, and strategic planning. As noted by the researchers [4], learners tend to perform more effectively when they can clearly observe the immediate consequences of their actions.

Nevertheless, the implementation of gamification elements requires a careful didactic approach. Risks arise when learning is reduced to mechanical point accumulation without meaningful cognitive engagement. I. Bogost refers to this phenomenon as “gamification superficiality.” Therefore, as emphasized by J. Hamari, educators must maintain a balance between game-based incentives and instructional objectives, designing tasks that require meaningful engagement with content.

*Comprehensive gamified platforms* (e.g., Duolingo, LingQ, Mondly) aim to develop all four core language skills—listening, reading, speaking, and writing. Their defining feature is the systematic use of game mechanics, including rewards, achievements, levels, and virtual currencies, which encourage regular practice. Duolingo, for instance, employs an adaptive learning model with continuous progress monitoring, which contributes to sustained intrinsic motivation as emphasized by J. Reinhardt.

*Speaking-oriented applications* (e.g., Elsa Speak, Speakly, Cake) focus primarily on oral communication skills and phonetic accuracy. These applications integrate speech recognition technologies that allow learners to compare their pronunciation with native-like models and receive immediate corrective feedback. Such tools are particularly beneficial for learners who experience low confidence in speaking English.

*Vocabulary-based game applications* (e.g., Memrise, Drops, WordUp) are designed to support lexical acquisition through visual associations, flashcards, spaced repetition, and asynchronous mini-games. According to S. Bai et al. [1], multimodal input combining text, images, and audio significantly enhances vocabulary retention and recall.

*Social language exchange platforms* (e.g., HelloTalk, Tandem, Speaky) function as language-oriented social networks that facilitate interaction with native speakers through text and voice messages. Research by F. Ouyang et

al. indicates increased communicative confidence among learners who regularly engage in such environments. Access to authentic language interaction is considered a crucial condition for the development of spontaneous language use.

*Grammar and writing training applications* (e.g., Grammarly, Write & Improve, LearnEnglish Grammar) provide opportunities for improving grammatical accuracy and written communication skills. These tools typically offer self-checking features and personalized feedback based on learners’ errors. They are especially effective for independent preparation for written assignments and examinations.

All of the above application types possess distinct advantages as well as certain limitations. As emphasized by M. Csikszentmihalyi [2] and J. Hamari et al., the effectiveness of mobile applications increases when they are embedded within a pedagogically grounded instructional model and form part of a coherent educational strategy. Without proper coordination and instructional support, even high-quality mobile resources may remain superficial in their educational impact.

It should also be noted that gamified applications, despite their popularity, are not universally effective. Their success depends on learners’ individual learning styles, technical conditions (device quality and internet access), language proficiency level, and personal learning goals. Research by L. Sailer and M. Homer [5] indicates that such applications have the strongest positive impact at beginner and intermediate proficiency levels, where motivation plays a critical role in language development.

Thus, the classification of mobile applications allows educators to identify their functional purposes and determine optimal conditions for their use. The following subsection focuses on empirical studies examining the effectiveness of specific mobile applications employed in English language teaching.

**Conclusions.** The analysis confirms that gamification and mobile applications represent effective and innovative approaches to teaching English as a foreign language, particularly in developing communicative skills. By combining motivational game elements with adaptive mobile technologies, educators can create engaging, learner-centered environments that support autonomy, interaction, and continuous practice.

However, the effectiveness of these tools depends on thoughtful pedagogical design and integration into broader instructional frameworks. Gamified mobile applications should complement, rather than replace, traditional teaching methods, ensuring that communicative objectives remain central.

Future research should focus on longitudinal studies assessing the long-term impact of gamified mobile learning on communicative competence, as well as on developing pedagogical models that align digital tools with curriculum goals and learner needs.

#### BIBLIOGRAPHY:

1. Bai S., Hew K. F., Huang B. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 30. doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322.
2. Csikszentmihalyi M. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990. 303 p.
3. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments September 28–30, 2011, Tampere, Finland*. New York: ACM, 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.
4. Kapp K.M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012. 336 p.
5. Sailer M., & Homner L. The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. № 32 (1). P. 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>.

#### REFERENCES:

1. Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30. doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322 [in English].
2. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row [in English].
3. Deterding, Sebastian, Dixon, Dan, Khaled, Rilla, & Nacke, Lennart. (2011). “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, ACM*, pp. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040 [in English].
4. Kapp, Karl M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons. 336 p. [in English].
5. Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32 (1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 23.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.9:351.74–057.53

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.25>**Олеся ЧЕРНЯКОВА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філософії та психології,  
Київський університет інтелектуальної власності та права  
[cherniakovaolesia@gmail.com](mailto:cherniakovaolesia@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0002-0384-4829

**Олександр ГРИШКО**

кандидат психологічних наук, доцент,  
кафедри філософії та психології,  
Київський університет інтелектуальної власності та права  
[grichkood4@gmail.com](mailto:grichkood4@gmail.com)  
**ORCID:** 0009-0002-3351-2902

## ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ПОВЕДІНКУ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

**Анотація. Мета:** теоретично осмислити та емпірично дослідити проблему впливу професійного вигорання на поведінку поліцейських у конфліктних ситуаціях. **Методологія.** Емпіричне дослідження проведено із застосуванням кількісного підходу. Вибірку склали 52 поліцейські віком від 23 до 35 років зі стажем професійної діяльності понад один рік. Для діагностики рівня професійного вигорання застосовано опитувальник К. Маслач, що дозволяє оцінити вираженість емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Особливості поведінки у конфліктних ситуаціях досліджувалися за допомогою методики К.У. Томаса «Стратегії поведінки людини у конфліктній ситуації», яка охоплює стратегії змагання, співпраці, компромісу, уникнення та пристосування. Статистична обробка результатів здійснювалася з використанням кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона. **Наукова новизна.** У статті вперше на вибірці українських поліцейських емпірично підтверджено наявність специфічних статистично значущих взаємозв'язків між окремими компонентами професійного вигорання та стилями поведінки у конфліктних ситуаціях. Отримані результати розширюють уявлення про професійне вигорання як психологічний чинник, що не лише впливає на емоційний стан поліцейських, але й детермінує характер їхньої поведінки в умовах конфліктної взаємодії. **Висновки.** Встановлено, що зростання рівня професійного вигорання, зокрема таких його складових частин, як емоційне виснаження та деперсоналізація, супроводжується посиленням тенденції до використання непродуктивних стратегій поведінки у конфлікті, таких як змагання та уникнення. Водночас нижчі показники вигорання корелюють з переважанням конструктивних стратегій співпраці та компромісу. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення психопрофілактичних і корекційних програм, спрямованих на збереження психологічного здоров'я поліцейських та підвищення ефективності їхньої професійної діяльності в умовах конфлікту.

**Ключові слова:** професійне вигорання, емоційне виснаження, поліцейські, конфліктна поведінка, стратегії поведінки, психологічне дослідження.



© О. Чернякова, О. Гришко, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Olesia CHERNIAKOVA**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Philosophy and Psychology,  
Kyiv University of Intellectual Property and Law  
cherniakovaolesia@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-0384-4829

**Oleksandr GRYSKO**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Philosophy and Psychology,  
Kyiv University of Intellectual Property and Law  
grichkood4@gmail.com  
ORCID: 0009-0002-3351-2902

**INFLUENCE OF PROFESSIONAL BURNOUT ON THE BEHAVIOR  
OF POLICE OFFICERS IN CONFLICT SITUATIONS**

**Abstract. Purpose:** to theoretically comprehend and empirically investigate the impact of professional burnout on the behavior of police officers in conflict situations. **Methodology.** The empirical study was conducted using a quantitative approach. The sample consisted of 52 police officers aged 23 to 35 with more than one year of professional experience. To diagnose the level of professional burnout, the Maslach Burnout Inventory was applied, which allows for the assessment of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. Behavioral characteristics in conflict situations were examined using K. W. Thomas's methodology "Conflict Behavior Strategies", which includes the strategies of competition, collaboration, compromise, avoidance, and accommodation. Statistical processing of the data was carried out using Pearson's correlation analysis. **The scientific novelty.** For the first time, based on a sample of Ukrainian police officers, the study empirically confirms the presence of specific statistically significant relationships between individual components of professional burnout and behavioral styles in conflict situations. The obtained results expand the understanding of professional burnout as a psychological factor that not only affects the emotional state of police officers but also determines the nature of their behavioral reactivity in conditions of conflict interaction. **Conclusions.** It was established that an increase in the level of professional burnout, particularly such components as emotional exhaustion and depersonalization, is accompanied by an increased tendency to use non-productive conflict behavior strategies, such as competition and avoidance. At the same time, lower levels of burnout correlate with the predominance of constructive strategies of collaboration and compromise. The findings may be used in the development of psychoprophylactic and corrective programs aimed at preserving the psychological well-being of police officers and enhancing the effectiveness of their professional activity in conflict situations.

**Key words:** professional burnout, emotional exhaustion, police officers, conflict behavior, behavioral strategies, psychological research.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві, що перебуває в умовах затяжної соціальної турбулентності, високого рівня стресогенності та постійної загрози, професійна діяльність працівників правоохоронних органів виходить за звичні межі. Поліцейські дедалі частіше опиняються на передовій не лише фізичної, але й психологічної конфронтації, що супроводжується емоційним виснаженням, втратою внутрішньої мотивації, зниженням емпатії та порушенням здатності до ефективної комунікації в конфліктних ситуаціях. Усе це вказує на системну проблему – професійне вигорання, яке вже не є приватним викликом окремої особистості, а переростає у загрозу ефективному функціонуванню інституцій безпеки.

Професійне вигорання у поліцейських має багатовимірний характер: воно торкається як когнітивної сфери (наприклад, уповільнення реакцій або викривлене сприйняття загроз), так і афективної (емоційне спустошення, зниження рівня толерантності), що може призводити до деформації поведінкових патернів у ситуаціях конфлікту від надмірної жорсткості до повної апатії. Наявність такого дисбалансу викликає глибоке занепокоєння, оскільки саме у конфліктних взаємодіях, де долі людей часто вирішуються миттєво, критичне значення психоемоційної стійкості працівника поліції набуває вирішального значення.

Незважаючи на зростання кількості досліджень у сфері професійного вигорання, специфіка його впливу саме на поведінку

поліцейських у конфліктогенних умовах залишається висвітленою фрагментарно. Складність проблеми полягає також у тому, що традиційні моделі регуляції поведінки не враховують чинників хронічного виснаження, а отже, не дають змоги адекватно передбачити реакції фахівця в умовах критичного навантаження.

Отже, актуальність дослідження може бути обґрунтована потребою практичного рівня: здобуті результати здатні слугувати основою для формування нових стратегій підтримки психологічного здоров'я поліцейських, удосконалення тренінгових програм з регуляції поведінки у стресових умовах та підвищення загальної ефективності професійної діяльності в умовах конфлікту.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Упродовж останніх років проблема професійного (емоційного) вигорання набула широкого наукового резонансу, що зумовлено зростанням інтенсивності праці, посиленням психологічного тиску в професійному середовищі та актуалізацією теми психічного благополуччя.

Вагомий внесок у теоретичне осмислення феномена вигорання здійснили такі дослідники, як О. Вавринів [1], Р. Яремко [1], Л. Водянка [2], Д. Суховерхівка [2], А. Занюк [2], Г. Гнускіна [3], А. Петлюк [4], Н. Гриньова [4], А. Івасюк [5], М. Лаврова [6], О. Льошенко [7], В. Кондратьєва [7], Т. Настич [8], О. Головіна [8], Л. П'янківська [9], Л. Чеканська [10], В. Ставицька [10].

Низка робіт зосереджена на характеристиках професійного вигорання у представників ризиконебезпечних і допоміжних професій (О. Вавринів, Р. Яремко [1], Г. Гнускіна [3]), де наголошено на зв'язку між емоційним виснаженням та зниженням ефективності професійного функціонування. Важливим є також уточнення дефініційного поля: дослідники, зокрема Л. Водянка, Д. Суховерхівка та А. Занюк [2], пропонують диференційований підхід до розуміння сутності емоційного вигорання, розкриваючи його крізь призму сучасних психологічних концепцій, що також узагальнюється у працях М. Лаврової [6], Л. П'янківської [9], Л. Чеканської та В. Ставицької [10].

Проблематика взаємозв'язку між емоційним станом фахівця та його поведінкою в

конфліктних умовах опосередковано висвітлюється в контексті навчального середовища (Н. Гриньова, А. Петлюк [4]), проте у сфері правоохоронної діяльності вона представлена лише фрагментарно. Вагомим є внесок Т. Настич і О. Головіної [8], які розглядають професійне вигорання поліцейських як один з ключових чинників професійної деформації, однак ця робота, на нашу думку, вимагає подальшого розгортання з урахуванням сучасного контексту службової діяльності в умовах високого ризику. Деякі дослідники (А. Івасюк [5], О. Льошенко, В. Кондратьєва [7]) акцентують увагу на можливостях діагностики, профілактики та корекції синдрому вигорання, що становить практичний інтерес для розроблення інтервенційних програм.

Попри зростаючу увагу до окресленої проблематики, недостатньо дослідженими залишаються аспекти впливу професійного вигорання на поведінку працівників поліції в конфліктних ситуаціях, де психоемоційне виснаження може мати безпосередні наслідки для ефективності комунікації, прийняття рішень і дотримання етичних норм взаємодії.

Перспективи дослідження, що вимагає додаткової уваги з боку наукової спільноти, пов'язані з необхідністю поглибленого вивчення специфіки конфліктної поведінки поліцейських у стані вигорання, встановленням причинно-наслідкових зв'язків між психоемоційним станом і реактивністю у стресових комунікативних ситуаціях, а також розробленням психокорекційних та тренінгових моделей, здатних підвищити стресостійкість і знизити ризик професійної деформації.

**Мета статті** – теоретично осмислити та емпірично дослідити проблему впливу професійного вигорання на поведінку поліцейських у конфліктних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим етапом осмислення окресленої проблематики вважаємо уточнення понятійно-категоріального апарату. Так, О. Вавринів та Р. Яременко, посилаючись на К. Маслач, визначають професійне вигорання як тривале емоційне виснаження, що виникає внаслідок впливу хронічного стресу, пов'язаного з умовами трудової діяльності. Окрему увагу дослідники акцентують на тому, що розвиток цього стану також може бути зумовлений невідповідністю між

особистісними особливостями працівника та вимогами, які висуває його професійна позиція [1, с. 11].

Т. Настич, О. Головіна диференціюють такі симптоми виснаження: емоційний дефіцит, емоційна відчуженість, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення [8, с. 218]. В цьому сенсі особливої уваги вимагає аналіз дефініцій емоційного вигорання та відокремлення останнього від професійного вигорання.

А. Івасюк акцентує увагу на тому, що у наукових дослідженнях простежується розмежування поняття емоційного вигорання на такі різновиди, як психічне (психологічне) та професійне вигорання, що зумовлює необхідність уточнення їхніх змістових відмінностей. На перший погляд, на думку дослідника, ці поняття видаються тотожними, однак їх диференціація стає можливою з урахуванням чинників, які детермінують розвиток вигорання. Саме природа та джерела стресового впливу дають змогу розглядати вигорання крізь призму психічних, емоційних або професійних позицій. У своїй основі цей синдром пов'язаний з виснаженням емоційної сфери особистості, зниженням психологічних та енергетичних ресурсів, відчуттям хронічної втоми й внутрішньої спустошеності. Професійний вимір вигорання виокремлюється тоді, коли визначальним стає вплив умов і змісту трудової діяльності на психічне та фізичне здоров'я працівника. У цьому контексті синдром емоційного вигорання загалом розглядається як узагальнююче поняття, що охоплює як професійне, так і психічне вигорання [5].

О. Льошенко та В. Кондратьєва вважають, що синдром емоційного вигорання можна розглядати як форму дистресу, яка досягає критичного рівня інтенсивності. Водночас момент переходу звичайного стресового стану у вигорання залишається розмитим і важко піддається чіткому визначенню, що ускладнює його своєчасну діагностику та профілактику [7, с. 106].

Л. Водянка, Д. Суховерхівка, А. Занюк, посиляючись на Г.Дж. Фрейденберґера, який ввів поняття «синдром емоційного вигорання» у 1974 році, використовують його для позначення особливого психоемоційного стану, який характеризується глибокою втомою,

деморалізацією та відчуттям професійного розчарування. Такий стан «автор визначення» спостерігав у працівників психіатричних установ, які перебували в умовах постійної емоційної напруги, що виникала внаслідок інтенсивної взаємодії з пацієнтами в процесі надання допомоги [2, с. 51].

Л. Чеканська і В. Ставицька, відповідно до підходу Всесвітньої організації охорони здоров'я, трактують синдром вигорання як стан комплексного виснаження (фізичного, емоційного та мотиваційного), який супроводжується зниженням ефективності професійної діяльності, стійким відчуттям втоми та порушеннями сну. Цей стан також асоціюється з підвищеною вразливістю до соматичних розладів і формуванням дезадаптивних способів подолання напруження, зокрема через використання психоактивних речовин задля короткочасного полегшення, що може призводити до форм залежної поведінки. У межах цього підходу синдром вигорання розглядається як специфічна стресова реакція організму на тривалий вплив виснажливих умов праці, надмірну професійну залученість та систематичне ігнорування потреби у відновленні ресурсів [10, с. 154].

Отже, узагальнення запропонованих теоретичних підходів дає підстави стверджувати, що емоційне та професійне вигорання є тісно пов'язаними, але не тотожними феноменами. Емоційне вигорання виступає ширшою категорією, що охоплює як загальне психоемоційне виснаження, так і його професійну форму, зумовлену умовами трудової діяльності. Професійне вигорання, у свою чергу, є специфічною формою емоційного виснаження, що виникає переважно під впливом тривалого службового навантаження, високої відповідальності та постійної взаємодії з людьми. Обидва стани характеризуються спільними симптомами, такими як емоційна відстороненість, деперсоналізація, зниження адаптивних ресурсів та порушення у сфері психофізичного здоров'я, що обґрунтовує необхідність їх спільного, але диференційованого аналізу в межах психологічної науки.

Задля емпіричної перевірки ступеня та характеру взаємозв'язку між рівнем професійного вигорання та домінуючими стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях серед

працівників поліції було організовано та проведено дослідження з використанням кількісного підходу. Вибіркову сукупність становили 52 респонденти – поліцейські віком від 23 до 35 років, які мають стаж професійної діяльності щонайменше один рік. Опитування здійснювалося у дистанційному форматі за допомогою електронної форми “Google Forms”, що забезпечило оперативний збір даних та дотримання принципів добровільності й анонімної участі.

Для оцінювання рівня професійного вигорання застосовано опитувальник К. Маслач [3], який дає змогу визначити вираженість трьох ключових компонентів синдрому, а саме емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Аналіз стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях здійснювався на основі методики К.У. Томаса [4], яка дає змогу дослідити п'ять типових стилів реагування, як-от змагання, співпраця, компроміс, уникнення та пристосування.

Вибраний інструментарій вважаємо валідним і надійним для вивчення досліджуваних психологічних конструктів у професійному середовищі, зокрема серед представників силових структур.

На першому етапі емпіричного дослідження респондентам було запропоновано пройти опитування за методикою К. Маслач. Узагальнені результати графічно представлено на рис. 1.

Отримані дані свідчать про те, що найбільш вираженою складовою частиною синдрому

професійного вигорання серед поліцейських є емоційне виснаження: у 38,5% респондентів воно виявлено на високому рівні, ще у 42,3% – на середньому, що загалом дає змогу говорити про домінування хронічної психоемоційної перевтоми в професійному середовищі. Це може бути наслідком постійного впливу стресових факторів, оперативного навантаження, змішаного графіку роботи та відсутності достатнього відпочинку.

Менш інтенсивною, проте все ще значущою є деперсоналізація – знеособлене, емоційно відсторонене ставлення до професійних обов'язків або осіб, з якими здійснюється службова взаємодія. Високий рівень цього показника виявлено у 25% респондентів, у 40,4% він на середньому рівні. Це може свідчити про намагання працівників дистанціюватися від емоційно насичених аспектів професійної діяльності як захисну реакцію на хронічне навантаження.

У свою чергу, редукція особистісних досягнень (зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності та цінності власної праці) виявлена на високому рівні у 34,6% учасників дослідження. Середній рівень цього показника виявлено у 44,%, що свідчить про потенційно ризиковану тенденцію до втрати внутрішньої мотивації, відчуття компетентності й професійної задоволеності.

Загалом отримані результати дають підстави стверджувати, що серед поліцейських спостерігається доволі високий рівень психоемоційного напруження, що супроводжується

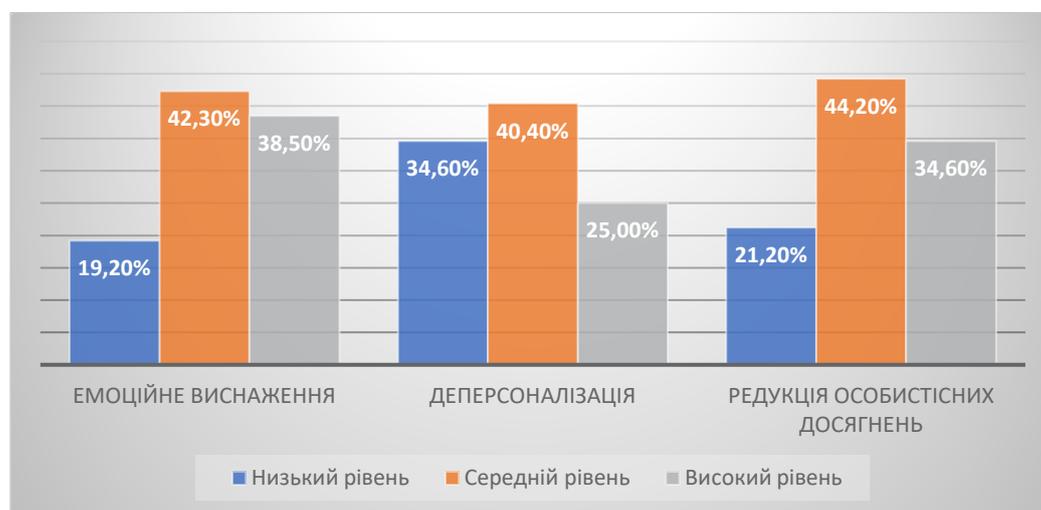


Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнем вираженості складових частин професійного вигорання

стійкими ознаками професійного вигорання з переважною виразністю емоційного виснаження.

На другому етапі дослідження для вивчення особливостей поведінки поліцейських у конфліктних ситуаціях було використано методику К.У. Томаса «Стратегії поведінки людини у конфліктній ситуації». Отримані результати подано на рис. 2.

Отримані результати свідчать про те, що найвищу частку серед опитаних становлять респонденти, які тяжіють до стилю співпраці: 42,3% поліцейських демонструють високий рівень цієї стратегії. Це може свідчити про наявність конструктивного підходу до розв'язання конфліктів, орієнтацію на взаємну вигоду, а також розвинені навички комунікації та врівноважену емоційну регуляцію. Доволі високі показники виявлено також за шкалою компромісу: 36,5% осіб схильні до пошуку взаємоприйнятних рішень, що свідчить про гнучкість у поведінці та прагнення зберегти баланс інтересів.

Натомість стратегія змагання виявлена на високому рівні у 28,8% респондентів, що свідчить про схильність частини поліцейських до наполегливого відстоювання власної позиції, що може бути як ресурсом рішучості, так і потенційним фактором конфліктної ескалації у разі недостатньої емоційної регуляції.

Стратегії уникнення та пристосування переважають здебільшого на низькому або середньому рівні, хоча у 21,2% (пристосування) та 23,1% (уникнення) респондентів ці стилі поведінки є домінантними. Це може свідчити про формування захисних механізмів уникнення прямої конфронтації в ситуаціях напруженої взаємодії.

Загалом отримані результати свідчать про переважання адаптивних і конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях серед поліцейських, що потенційно може знизувати ризики деструктивного розвитку конфлікту в службовій діяльності.

Задля встановлення характеру взаємозв'язків між рівнем професійного вигорання та домінантними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Розрахунок здійснювався між шкалами опитувальника К. Маслач та К.У. Томаса. Отримані результати подано в табл. 1.

Результати кореляційного аналізу вказують на наявність статистично значущих взаємозв'язків між окремими складовими частинами синдрому професійного вигорання та вибраними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях. Зокрема, встановлено позитивну кореляцію між емоційним виснаженням і такими стратегіями, як змагання ( $r = 0,41$ ;

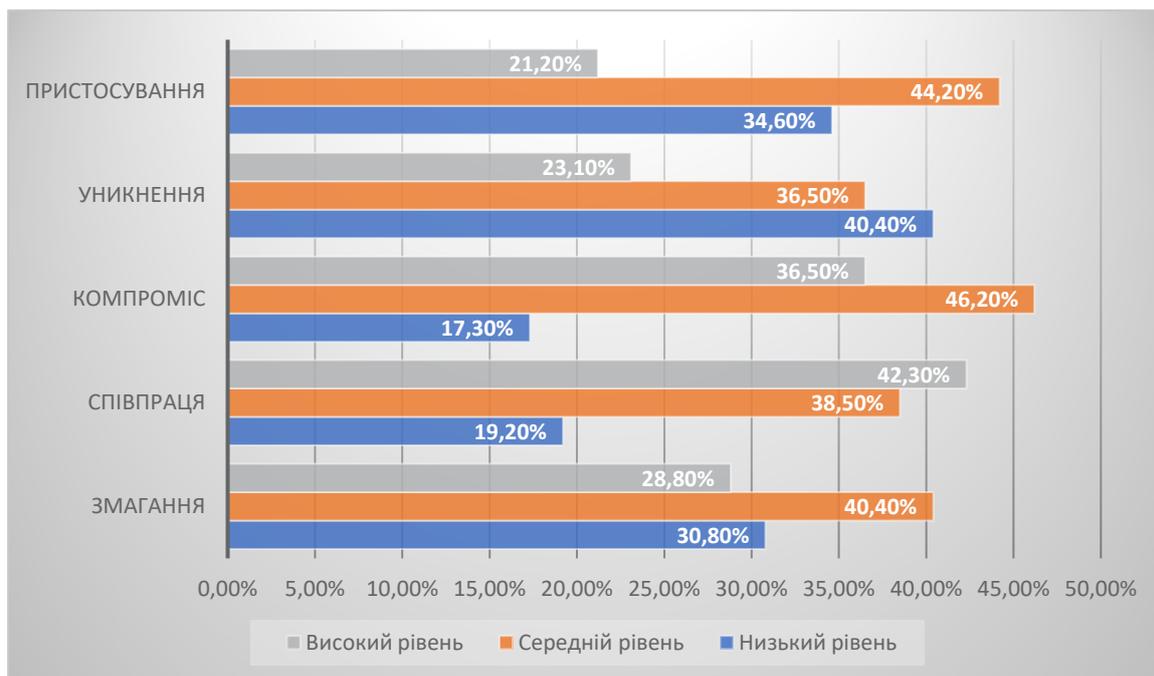


Рис. 2. Розподіл респондентів за домінантними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях

**Кореляційні зв'язки між компонентами професійного вигорання та стратегіями поведінки у конфлікті (коефіцієнт Пірсона,  $r$ )**

	Змагання	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Емоційне виснаження	0,41*	-0,38*	-0,21	0,44*	0,31
Деперсоналізація	0,47**	-0,35*	-0,19	0,40*	0,36*
Редукція досягнень	-0,22	-0,52**	-0,33*	0,27	0,39*

$p < 0,05$ ) та уникнення ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,05$ ), що свідчить про схильність осіб з вищим рівнем виснаження до ескалаційних або захисних форм поведінки в конфлікті.

Подібна тенденція простежується й щодо деперсоналізації, яка демонструє помірний позитивний зв'язок зі змаганням ( $r = 0,47$ ;  $p < 0,01$ ), уникненням ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,05$ ) та пристосуванням ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ), що може свідчити про емоційне дистанціювання й втрату гнучкості у поведінці.

Натомість редукція особистісних досягнень демонструє негативну кореляцію зі співпрацею ( $r = -0,52$ ;  $p < 0,01$ ), компромісом ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та слабший, але значущий зв'язок з пристосуванням ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ), що може свідчити про зниження конструктивної активності й продуктивності в конфліктній взаємодії у разі знецінення власного професійного внеску.

Загалом отримані результати підтверджують припущення про взаємозв'язок між емоційним станом поліцейських та їхніми поведінковими реакціями в умовах конфлікту, а також вказують на необхідність подальшого вивчення цих зв'язків у контексті профілактики професійного вигорання та розвитку ефективних комунікативних стратегій.

**Висновки.** У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження було виявлено наявність статистично значущого взаємозв'язку між рівнем професійного вигорання та доміантними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях серед поліцейських.

Найбільш вираженою складовою частиною синдрому вигорання є емоційне виснаження, що корелює з конфліктними стилями змагання та уникнення. Натомість високий рівень співпраці та компромісу пов'язаний з нижчим рівнем редукції особистісних досягнень. Отримані дані свідчать про те, що погіршення психоемоційного стану поліцейських супроводжується зниженням ефективності їхньої поведінки у конфліктних ситуаціях.

Це підтверджує необхідність запровадження цілеспрямованих психологічних інтервенцій, спрямованих на профілактику вигорання та розвиток конструктивних стратегій конфліктної взаємодії у професійному середовищі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розширенні вибірки за рахунок представників різних регіонів та підрозділів поліції, а також поглибленому аналізу рольових, гендерних та організаційних чинників, що модифікують взаємозв'язок між професійним вигоранням і поведінкою в конфліктних ситуаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вавринів О., Яремко Р. Особливості професійного вигорання фахівців ризиконебезпечних професій. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: Психологічна*. 2022. № 2. С. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-2>.
2. Водянка Л., Суховерхівка Д., Занюк А. Поняття емоційного вигорання та його профілактика. *Інвестиції: практика та досвід*. 2022. № 3. С. 49–53. DOI: 10.32702/2306 6814.2022.3.49.
3. Гнускіна Г. Психологічні чинники професійного вигорання у підприємців: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 165 с.
4. Гриньова Н., Петлюк А. Конфліктна поведінка студентів-психологів під час навчання у закладах вищої освіти. *Психологічний журнал*. 2019. № 1. URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152557> (дата звернення: 12.12.2025).
5. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-71-80>.
6. Лаврова М. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2014. № 19 (2 (32)). С. 194–202. DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.2\(32\).135099](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.2(32).135099).

7. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 10. С. 105–112. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.15>.

8. Настич Т., Головіна О. Професійне вигорання поліцейських як чинник професійної деформації. *Проблеми формування громадянського суспільства в Україні: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.*, 12 квітня 2018 року. Дніпро: ДДУВС, 2018. С. 216–219.

9. П'янківська Л. В. Історико-етимологічний аспект поняття синдрому «емоційного вигорання». *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2015. № 13. С. 306–313.

10. Чеканська Л., Ставицька В. Сутність поняття «емоційне вигорання» в контексті різноманітних психологічних концепцій. *Психологія: від теорії до практики. Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*, 30 травня 2024 року. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2024. С. 154–157.

#### REFERENCES:

1. Vavryniiv, O., & Yaremko, R. (2022). Osoblyvosti profesiinoho vyhorannia fakhivtsiv ryzykonebezpechnykh profesii [Peculiarities of professional burnout among high-risk professionals]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. Serii: Psykholohichna*, (2), 10–16. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-2> [in Ukrainian].

2. Vodianka, L., Sukhovetska, D., & Zaniuk, A. (2022). Poniattia emotsiinoho vyhorannia ta jogo profilyaktyka [The concept of emotional burnout and its prevention]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, (3), 49–53. DOI: [10.32702/23066814.2022.3.49](https://doi.org/10.32702/23066814.2022.3.49) [in Ukrainian].

3. Hnuskina, H. (2016). Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhorannia u pidpriemstiv [Psychological factors of professional burnout among entrepreneurs]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Hrynova, N., & Petliuk, A. (2019). Konfliktna povedinka studentiv-psykholohiv pid chas navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Conflict behavior of psychology students during studies in higher education institutions]. *Psykholohichni zhurnal*, (1). Retrieved from <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152557> (accessed: 12.12.2025). [in Ukrainian].

5. Ivasiuk, A. (2024). Heneza emotsiinoho vyhorannia osobystosti [The genesis of emotional burnout of personality]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu oborony Ukrainy*, 71–80. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-71-80>. [in Ukrainian].

6. Lavrova, M. (2014). Teoretychnyi analiz suchasnykh pohliadiv na poniattia “emotsiine vyhorannia” [Theoretical analysis of modern views on the concept of “emotional burnout”]. *Visnyk Odeskoho natsionalnogo universytetu. Serii: Psykholohiia*, 19 (2 (32)), 194–202. DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.2\(32\).135099](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.2(32).135099). [in Ukrainian].

7. Lioshenko, O., & Kondratieva, V. (2021). Diahnostyka, profilyaktyka, korektsiia syndromu “emotsiinoho vyhorannia” [Diagnosis, prevention, and correction of emotional burnout syndrome]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*, (10), 105–112. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.15>. [in Ukrainian].

8. Nastych, T., & Holovina, O. (2018). Profesiine vyhorannia politseiskykh yak chynnyk profesiinoi deformatsii [Professional burnout of police officers as a factor of professional deformation]. In *Problemy formuvannia hromadianskoho suspilstva v Ukraini: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.*, 12 kvitnia 2018 roku (pp. 216–219). Dnipro: DDUVS. [in Ukrainian].

9. P'iankivska, L. (2015). Istoryko-etymolohichni aspekt poniattia syndromu “emotsiinoho vyhorannia” [Historical and etymological aspect of the concept of emotional burnout syndrome]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykholo-pedahohichni chytannia*, (13), 306–313. [in Ukrainian].

10. Chekanska, L., & Stavyska, V. (2024). Sutnist poniattia “emotsiine vyhorannia” v konteksti riznomanitnykh psykholohichnykh kontseptsii [The essence of the concept “emotional burnout” in the context of various psychological concepts]. In *Psykholohiia: vid teorii do praktyky: Innovatsiini tekhnolohii v roboti praktychnoho psykholoha: materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 30 travnia 2024 roku (pp. 154–157). Sumy: NVV KZ SOIPPO. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 15.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.923:316.356

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.26>**Юрій ШЕВЧУК**

доктор медичних наук, професор,  
професор кафедри оперативної хірургії та клінічної анатомії,  
Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова  
[yurii.shevchuk.dean@gmail.com](mailto:yurii.shevchuk.dean@gmail.com)  
**ORCID:** 0000-0002-1069-9287

**Юлія ШЕВЧУК**

завідувач навчально-методичного відділу  
спеціальності «Психологія»,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»  
[shevchuk.o@academia.vn.ua](mailto:shevchuk.o@academia.vn.ua)  
**ORCID:** 0009-0004-0216-5674

**Марина ГРИГА**

методист навчально-методичного відділу  
спеціальності «Психологія»,  
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»  
[gryga.m@academia.vn.ua](mailto:gryga.m@academia.vn.ua)  
**ORCID:** 0009-0006-7669-1815

## РОЛЬОВІ ОЧІКУВАННЯ ПОДРУЖЖЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНОГО КЛІМАТУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

**Анотація.** *Мета дослідження* – комплексний аналіз впливу рольових очікувань подружжя на формування сімейного клімату в умовах сучасних соціальних змін, зокрема воєнного стану в Україні, та виявлення ключових чинників, що визначають ефективність сімейної взаємодії і психологічне благополуччя подружжя. **Методологія дослідження.** *Методологічну основу становить поєднання загальнонаукових підходів системності, розвитку та єдності психіки і діяльності з конкретно-тематичними методами психолого-педагогічного аналізу сімейних відносин. Використано методи аналізу наукової літератури, результати попередніх психологічних досліджень, а також сучасні підходи до систематизації сімейних ролей і моделей поведінки подружжя. Наукова новизна.* Уперше систематизовано рольові очікування подружжя як комплексний чинник формування сімейного клімату в умовах соціальних і культурних трансформацій. *Висвітлено вплив егалітарної та авторитарної моделей сім'ї на узгодженість ролей, визначено психоемоційні наслідки невідповідності очікувань партнерів, зокрема підвищення конфліктності, емоційної дистанції та зниження задоволеності стосунками. Представлено інтегровані рекомендації щодо підвищення сімейно-рольової сумісності й адаптивного розподілу обов'язків з урахуванням соціальних викликів і обмежених ресурсів. Висновки.* Встановлено, що узгоджені рольові очікування подружжя виступають критично важливим фактором позитивного сімейного клімату, підвищують довіру, взаємну підтримку та психологічне благополуччя партнерів. *Невідповідність очікувань спричиняє рольові конфлікти, напругу та дестабілізацію сімейних стосунків. Підкреслено необхідність усвідомленого підходу до формування сімейних ролей, розвитку комунікативних навичок і психологічної компетентності подружжя для підтримки стабільності та гармонії у сімейній системі.*

**Ключові слова:** рольові очікування, сімейний клімат, сімейні ролі, подружжя, сімейно-рольова сумісність, психологічне благополуччя, соціальні зміни.



© Ю. Шевчук, Ю. Шевчук, М. Грига, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Yurii SHEVCHUK**

Doctor of Medicine, Professor,  
Professor at the Department of Operative Surgery and Clinical Anatomy,  
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya  
yurii.shevchuk.dean@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-1069-9287

**Yulia SHEVCHUK**

Head of the Educational and Methodical  
Department in the specialty "Psychology",  
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"  
shevchuk.o@academia.vn.ua  
ORCID: 0009-0004-0216-5674

**Maryna HRYHA**

Methodologist at the Educational and Methodological  
Department in the specialty "Psychology",  
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"  
gryga.m@academia.vn.ua  
ORCID: 0009-0006-7669-1815

## ROLE EXPECTATIONS OF SPOUSES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF FAMILY CLIMATE UNDER MODERN SOCIAL CHANGES

**Abstract.** *The aim of the study is a comprehensive analysis of the influence of spouses' role expectations on the formation of the family climate under modern social changes, particularly in the context of martial law in Ukraine, and the identification of key factors that determine the effectiveness of family interaction and the psychological well-being of spouses. Methodology.* The methodological basis combines general scientific approaches of systemness, development, and unity of psyche and activity with specific thematic methods of psycho-pedagogical analysis of family relationships. Methods used include analysis of scientific literature, results of previous psychological studies, and contemporary approaches to the systematization of family roles and behavioral models of spouses. **Scientific novelty.** For the first time, spouses' role expectations are systematized as a complex factor in shaping the family climate amid social and cultural transformations. The influence of egalitarian and authoritarian family models on role congruence is highlighted, and the psycho-emotional consequences of mismatched partner expectations are identified, including increased conflict, emotional distance, and reduced relationship satisfaction. Integrated recommendations are presented for enhancing family-role compatibility and adaptive distribution of responsibilities, considering social challenges and limited resources. **Conclusions.** It is established that congruent role expectations of spouses are a critically important factor in a positive family climate, enhancing trust, mutual support, and psychological well-being of partners. Mismatched expectations lead to role conflicts, tension, and destabilization of family relationships. The study emphasizes the need for a conscious approach to forming family roles, developing communication skills, and enhancing spouses' psychological competence to maintain stability and harmony within the family system.

**Key words:** role expectations, family climate, family roles, spouses, family-role compatibility, psychological well-being, social changes.

**Постановка проблеми.** Сім'я є однією з найважливіших соціальних систем, що безпосередньо впливає на розвиток особистості та її психологічне благополуччя. Особливу роль у формуванні сімейного клімату відіграють рольові очікування подружжя – соціально й індивідуально визначені уявлення про поведінку, обов'язки та взаємні права партнера в межах сімейних взаємин. Ці очікування можуть стосуватися традиційних або сучасних уявлень про гендерні ролі, взаємодію в побуті, розподіл

емоційної та фінансової відповідальності, а також участь у вихованні дітей. Дослідження показують, що невідповідність між очікуваннями партнерів або їхнє нерозуміння може призводити до конфліктів, емоційної дистанції, зниження рівня задоволеності стосунками та загальної якості сімейного життя. Натомість узгоджені й реалізовані рольові очікування сприяють створенню позитивного сімейного клімату, підвищенню емоційної підтримки, довіри та взаєморозуміння між подружжям.

Сучасні сім'ї перебувають під впливом швидких соціальних і культурних змін, що ускладнює формування спільних рольових уявлень та потребує усвідомленого підходу до взаємодії в подружжі. Вивчення впливу рольових очікувань на характер сімейного клімату є важливим для профілактики конфліктів, підвищення задоволеності стосунками та розвитку психологічної компетентності подружжя.

Таким чином, проблема впливу рольових очікувань на сімейний клімат має як теоретичне значення (розуміння механізмів взаємодії та формування ролей у сім'ї), так і практичну цінність – для психологічного консультування та корекційної роботи з подружжям.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема впливу рольових очікувань на характер сімейного клімату подружжя активно досліджується в сучасній психолого-педагогічній літературі. У психологічних працях представлені результати наукових досліджень окремих проблемних питань, пов'язаних із сімейними ролями. Зокрема, Г. Венгер [1] досліджував психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях, підкреслюючи складнощі в підтриманні емоційної близькості та розподілі обов'язків між подружжям за умов фізичної відстані. Т. Зозуль [4] вивчала специфіку розподілу сімейних ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці, відзначаючи, що вікові відмінності часто формують нерівномірний розподіл обов'язків і впливають на стиль спілкування. І. Іванова [5] аналізувала гендерні стереотипи розподілу сімейних ролей в українській родині, демонструючи, що традиційні очікування щодо чоловіка та жінки продовжують визначати характер сімейного функціонування.

Н. Ляшенко [7] досліджувала розподіл подружніх ролей у молодіжній сім'ї, виявляючи тенденції до більш гнучкого та демократичного розподілу обов'язків. Л. Рішко [10] та Н. Хлопоніна [11] вивчали вплив рольових очікувань на характер сімейного спілкування подружжя, підкреслюючи, що невідповідність очікувань партнерів часто призводить до конфліктів, непорозумінь та емоційного дистанціювання.

Разом із тим у психологічній теорії та практиці досі недостатньо висвітлене питання

чіткої диференціації моделей поведінки подружжя під час реалізації сімейних функцій. Також відсутній обґрунтований перелік сімейних ролей, який міг би надати особистості уявлення про важливі сімейні обов'язки та допомогти усвідомити, які потреби членів сім'ї важливо задовольняти для підтримання гармонійного сімейного клімату. Це обумовлює актуальність подальших досліджень щодо систематизації сімейних ролей та вивчення їх впливу на якість подружніх стосунків.

**Мета статті** полягає у всебічному аналізі впливу рольових очікувань на характер сімейного клімату подружжя, ідентифікації основних факторів, що визначають особливості розподілу сімейних ролей і моделей поведінки подружжя.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічний простір життєвого світу особистості формується насамперед шлюбно-сімейними стосунками, які визначають не лише якість життя людини, а й центральну сферу міжособистісних взаємодій. На сучасному етапі розвиток сімейних відносин супроводжується кардинальною трансформацією рольових моделей у родині, що, на нашу думку, породжує низку соціально-психологічних викликів. Однією з ключових проблем є вибір подружжям способу рольової взаємодії та формування взаємоприйняттого ставлення до цієї взаємодії серед членів сім'ї.

Рольові очікування подружжя є критичною складовою сімейно-рольової взаємодії. Вони стосуються установок, переконань і міжособистісних відносин у сім'ї, що визначають ефективність подружньої взаємодії. Наукові дослідження І. Іванової підкреслюють, що рівень сімейно-рольової сумісності безпосередньо впливає на задоволеність шлюбом і психологічне благополуччя подружжя [5, с. 169–174]. А отже, рольові очікування не лише координують поведінку партнерів, а й формують внутрішній психологічний комфорт у сімейній системі, створюючи передумови для стабільності та гармонії.

За думкою М. Терещенко, уявлення про шлюб і сім'ю виступають важливим чинником подружнього взаєморозуміння. Дослідниця розглядає ці уявлення в контексті «картини світу» людини, що реалізує потребу орієнтуватися у світі не лише фізично, а й

інтелектуально, на основі власного досвіду та розуму, що перегукується з концепціями Е. Фромма у його роботі «Мистецтво любові» [13]. Водночас дослідники відзначають, що уявлення людей про майбутнє сімейне життя можуть формуватися під впливом ілюзорних уявлень, зокрема стереотипів, страхів, проєкцій та упереджень, які спотворюють сприйняття світу і себе. Це веде до створення ідеального образу шлюбного партнера, який стає зразком для визначення способів мислення, поведінки та життєдіяльності в сім'ї. Разом із тим спеціальних досліджень, присвячених процесу формування уявлень про соціальні ролі подружжя, не знайдено, хоча ця проблема є критично важливою для підготовки молодого покоління до сімейного життя. Сьогодні її актуальність зростає на тлі нівелювання традиційних цінностей і пошуку молоддю нових соціальних ідеалів.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що супроводжується соціально-політичними змінами й умовами військового стану, організація сімейних ролей зазнає значної трансформації. У сім'ях можна виділити дві основні моделі організації рольової взаємодії: егалітарну й авторитарну. Егалітарна модель сім'ї передбачає рівномірне залучення обох партнерів до виконання сімейних функцій з урахуванням індивідуальних уподобань і компетенцій. В умовах війни та підвищеного рівня невизначеності в Україні така модель може впливати на рольові очікування через необхідність частіших компромісів, адаптації до змін у соціальних та економічних обставинах, а також перерозподіл обов'язків залежно від доступності ресурсів і безпеки. Це призводить до більш динамічного характеру очікувань і потенційного конфлікту між особистими пріоритетами партнерів [2, с. 14].

Авторитарна модель сім'ї характеризується домінуванням одного з партнерів у прийнятті рішень і контролі за сімейними процесами. У нинішніх умовах така модель може впливати на рольові очікування подружжя через зміну ступеня відповідальності, підвищене навантаження на партнера, який виконує домінуючу роль, і необхідність чіткого розподілу обов'язків для підтримки безпеки та життєдіяльності сім'ї. Водночас у контексті кризових обставин авторитарна модель може

зменшувати невизначеність рольових очікувань і сприяти швидкому ухваленню рішень, проте підвищує ризик внутрішньосімейних конфліктів, якщо домінування одного з партнерів не узгоджується з потребами й очікуваннями іншого [12, с. 83].

Рольові очікування подружжя також тісно пов'язані із сімейними цінностями та пріоритетами, які визначають розподіл обов'язків у родині. Узгодженість сімейних цінностей і рольових очікувань подружжя є ключовим чинником ефективності сімейної взаємодії та задоволеності шлюбом. Сімейні цінності визначають пріоритети подружжя, систему взаємних обов'язків та важливість різних аспектів життя, як-от виховання дітей, організація побуту, дозвілля, економічна діяльність та підтримка соціальних зв'язків. Узгодженість очікувань проявляється у спільному розумінні цих пріоритетів, прийнятті відповідальності за виконання конкретних функцій та взаємній оцінці участі кожного з партнерів у життєдіяльності сім'ї.

В умовах сучасних соціально-економічних змін та особливо в контексті воєнного стану в Україні рольові очікування подружжя набувають особливої значущості для формування сімейного клімату. Узгодженість цінностей і спільне розуміння очікуваних поведінкових ролей стають ключовим фактором стабільності взаємин. Коли партнери чітко усвідомлюють свої обов'язки й очікування один від одного, це сприяє зниженню конфліктності, підвищенню рівня довіри та взаємної підтримки.

Зі збільшенням непередбачуваних життєвих ситуацій, зокрема пов'язаних із мобілізацією, економічними труднощами чи змінами у соціальному статусі, подружжю доводиться швидко реагувати та коригувати свої рольові функції. Наприклад, чоловіки можуть тимчасово залишати домівку через військові обов'язки, тоді як жінки змушені брати на себе додаткові економічні, виховні й організаційні функції, що раніше виконувалися рівномірно [6, с. 76–82]. Така зміна ролей може стати джерелом стресу й напруги, якщо партнери не володіють ефективними механізмами комунікації та взаємної підтримки. За твердженням П. Горностая, воєнні події спричиняють колективну психологічну травматизацію суспільства [3, с. 54–68].

Є. Потапчук та Д. Карпова аналізують дослідження, зокрема У. Харлі та Ф. Уїлларда, які вивчали закономірності сімейного життя. Вони зазначають, що уявлення партнерів про шлюбні стосунки формуються під впливом індивідуально-психологічних особливостей чоловіків і жінок, що визначає відмінності в їхніх очікуваннях щодо партнера. Зокрема, чоловіки переважно очікують від партнерки реалізації ролей привабливої дружини, компаньйона для дозвілля, джерела емоційної та сексуальної близькості, ведення домашнього господарства та моральної підтримки. У жінок, зі свого боку, пріоритетними є ніжність і романтична атмосфера у стосунках, турбота, можливість емоційного спілкування, чесність і відкритість партнера, його фінансова відповідальність, відданість сім'ї та активна участь у виконанні батьківських обов'язків. Різниця в таких очікуваннях формує відмінні уявлення подружжя про модель сімейного життя, що часто стає причиною виникнення сімейних конфліктів [9, с. 21].

Т. Зозуль [4] зазначає, що узгодженість уявлень подружжя щодо виконання сімейних ролей є важливим чинником стабільності стосунків у межах сімейної системи. Натомість розбіжність або невідповідність таких уявлень виступає фактором дестабілізації її функціонування. Досліджуючи особливості розподілу ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці, авторка звертає увагу на те, що в сім'ях, де чоловік є старшим, він частіше бере на себе відповідальність за матеріальне забезпечення, підтримання родинних зв'язків та організацію сімейної субкультури. Водночас дружина в таких парах здебільшого орієнтується на патріархальну модель сімейних відносин, виконуючи ролі господарки, виховательки, доглядальниці за дитиною, а також неформального «сімейного психолога».

Вплив ролевих очікувань на сімейний клімат проявляється у способі, яким подружжя координує свої дії, ухвалює спільні рішення та розподіляє обов'язки. Коли очікування одного з партнерів не збігаються з реальними можливостями іншого, виникає ризик конфліктів, образ, зниження емоційного контакту та порушення психологічного комфорту. Навпаки, ясність у розподілі ролей і гнучкість у їх зміні дає можливість подружжю

підтримувати теплі взаємини, відчувати взаємну підтримку й адаптуватися до нових життєвих викликів [12, с. 98].

Аналізуючи дослідження О. Мельникової-Курганової, можна стверджувати, що вивчення ролевих очікувань є важливим для розуміння характеру сімейного клімату. Особливо це актуально в умовах воєнного стану, коли традиційні ролі подружжя швидко змінюються, а узгодженість очікувань, відкритий діалог і взаємна підтримка стають запорукою психологічної стійкості та гармонії у сімейних стосунках. Сучасні виклики сприяють формуванню більш динамічних і контекстуально залежних ролевих очікувань, через що подружжя змушене постійно коригувати свої уявлення про обов'язки та відповідальність, враховуючи змінні умови життя, доступність ресурсів та психологічний стан партнерів. Наприклад, обмеженість матеріальних ресурсів або труднощі пересування можуть впливати на очікування щодо участі у веденні господарства, вихованні дітей чи організації дозвілля, що потребує узгодження пріоритетів і готовності до компромісів [8, с. 112–118].

Таким чином, можна стверджувати, що співпадіння сімейних цінностей та високий рівень сімейно-ролевої сумісності подружжя виступають визначальними чинниками задоволеності шлюбом, психологічного благополуччя партнерів та стабільності сімейної системи. Наукове осмислення цих аспектів дає можливість не лише аналізувати сучасні сімейні практики, а й розробляти конкретні рекомендації щодо підвищення ефективності сімейної взаємодії, формування адаптивних моделей розподілу ролей і профілактики ролевих конфліктів у шлюбі. Особливо це важливо в умовах соціальних та економічних викликів, з якими стикаються сучасні українські родини.

**Висновки.** Сім'я виступає ключовою соціальною системою, яка формує особистість та забезпечує її психологічне благополуччя. Ролеві очікування подружжя, як соціально й індивідуально визначені уявлення про поведінку, обов'язки та взаємні права, є критично важливим чинником формування сімейного клімату. Узгодженість цих очікувань забезпечує ефективну взаємодію, сприяє довірі, емоційній підтримці та психологічній стабільності партнерів, тоді як їх невідповідність

призводить до конфліктів, емоційної дистанції та зниження задоволеності шлюбом.

Сучасні соціально-політичні зміни, зокрема воєнний стан в Україні, посилюють динаміку зміни сімейних ролей, потребують гнучкості й адаптації подружжя до нових умов. У цих обставинах егалітарна й авторитарна моделі сімейної організації по-різному впливають на розподіл обов'язків, узгодженість очікувань і стабільність стосунків. Дослідження показують, що високий рівень сімейно-рольової сумісності, спільне розуміння обов'язків і цінностей подружжя стають ключовими факторами психологічної стійкості та гармонії у сімейній системі. Отже, системне вивчення рольових очікувань подружжя дає змогу не лише пояснити механізми формування сімейного клімату, а й розробляти практичні рекомендації щодо підвищення ефективності сімейної взаємодії, адаптивного розподілу ролей і профілактики

конфліктів, що особливо актуально в умовах сучасних соціальних та економічних викликів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на поглиблену систематизацію сімейних ролей та вивчення їх впливу на якість подружніх стосунків у різних соціокультурних контекстах. Важливо розробляти й апробувати методики підвищення сімейно-рольової сумісності, формування адаптивних моделей розподілу обов'язків і розвитку комунікативних навичок подружжя. Особливу увагу слід приділяти впливу кризових обставин, як-от війна, економічна нестабільність чи мобілізація, на рольові очікування та психологічне благополуччя партнерів. Результати таких досліджень можуть слугувати науковою основою для психологічного консультування й корекційної роботи із сім'ями, спрямованої на зміцнення стабільності, гармонії та емоційної підтримки у сімейних стосунках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Венгер Г. Психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 103–116.
2. Горецька О. В., Сердюк Н. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. для студентів спец. «Практична психологія», «Початкова освіта». Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 216 с.
3. Горностай П. П. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології. *Проблеми політичної психології*. 2018. Вип. 7. С. 54–68. DOI: <https://doi.org/10.33120/porp-Vol21-Year2018-5>.
4. Зозуль Т. Психологічні особливості розподілу сімейних ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 129–138.
5. Іванова І. Гендерні стереотипи розподілу сімейних ролей в українській родині. *Наукові праці. Соціологія*. 2015. Вип. 246. Т. 258. С. 169–174. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc\\_2015\\_258\\_246\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2015_258_246_28) (дата звернення: 19.12.2025).
6. Коробка Л. М. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту: теоретичні засади дослідження. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. Вип. 4. С. 76–82. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp\\_2015\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4_15) (дата звернення: 19.12.2025).
7. Ляшенко Н. Подружні ролі в молодіжній сім'ї. *Український соціум*. 2007. С. 16–23.
8. Мельникова-Курганова О.С. Гендерні ролі жінки під час війни. Матеріали Другого науково-методологічного семінару «Права людини: відображення у медіапросторі», Київ, НАУ: 2023. С. 113–115 <https://er.nau.edu.ua/items/e1c09c9d-7bfd-451d-a001-fffd6ac5fba6> (дата звернення: 19.12.2025).
9. Потапчук Є., Карпова Д. Теоретичний аналіз психологічної структури уявлень молоді про сімейні ролі. *Psychology Travels*. 2021. № 1. С. 15–29. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-2>.
10. Рішко Л. Вплив рольових очікувань на характер сімейного спілкування подружжя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2016. Вип. 23. С. 147–149.
11. Хлопоніна Н. Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2007. 247 с.
12. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. 3-тє вид., змін. і допов. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 624 с.
13. Фромм Е. Мистецтво любові / пер. з англ. В. Кучменко. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2017. 192 с.
14. Blood R., Wolfe D. *Husbands and Wives: The Dynamics of Married Living*. New York, 2017. 98 p.

#### REFERENCES:

1. Venger, H. (2015). Psykholohichni osoblyvosti rolovykh stosunkiv u dystantnykh simiakh [Psychological features of role relationships in distant families]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 27, 103–116 [in Ukrainian].

2. Horetska, O.V., & Serdiuk, N.P. (2015). *Psykhologhiia simii* [Psychology of the family]. Berdyansk: Vydavets Tkachuk O.V. [in Ukrainian].
3. Hornostai, P.P. (2018). Kolektyvna travma yak problema sotsialnoi ta politychnoi psykhologhii [Collective trauma as a problem of social and political psychology]. *Problemy politychnoi psykhologhii – Problems of Political Psychology*, 7, 54–68. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-5> [in Ukrainian].
4. Zozul, T. (2016). Psykhologhichni osoblyvosti rozpodilu simeinykh roli u podruznykh parakh iz suttiiievoiu riznytseiu u vitsi [Psychological features of the distribution of family roles in married couples with a significant age difference]. *Psykhologhiia i osobystist – Psychology and Personality*, 1 (9), 129–138 [in Ukrainian].
5. Ivanova, I. (2015). Henderni stereotypy rozpodilu simeinykh roli v ukrainskii rodyni [Gender stereotypes of family roles distribution in the Ukrainian family]. *Naukovi pratsi. Sotsiolohiia – Scientific Works. Sociology*, 258 (246), 169–174. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc\\_2015\\_258\\_246\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2015_258_246_28) (accessed: 19.12.2025) [in Ukrainian].
6. Korobka, L.M. (2015). Sotsialno-psykhologhichna adaptatsiia spilnoty do umov i naslidkiv voiennoho konfliktu: teoretychni zasady doslidzhennia [Socio-psychological adaptation of the community to the conditions and consequences of military conflict: theoretical foundations of the study]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykhologhii, pedahohiky – Actual Problems of Sociology, Psychology, Pedagogy*, 4, 76–82. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apssp\\_2015\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apssp_2015_4_15) (accessed: 19.12.2025) [in Ukrainian].
7. Liashenko, N. (2007). Podruzni roli v molodizhnii simi [Marital roles in a youth family]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian Society*, 16–23 [in Ukrainian].
8. Melnykova-Kurhanova, O. S. (2023). Henderni roli zhinky pid chas viiny [Gender roles of women during war]. *Materialy Druhoho naukovy-metodolohichnoho seminaru «Prava liudyny: vidobrazhennia u mediaprostori» – Proceedings of the Second Scientific and Methodological Seminar “Human Rights: Reflection in the Media Space”*, Kyiv, 113–115. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/items/e1c09c9d-7bfd-451d-a001-fffd6ac5fba6> (accessed 19.12.2025) [in Ukrainian].
9. Potapchuk, Ye. & Karpova, D. (2021). Teoretychnyi analiz psykhologhichnoi struktury uiaвлен molodi pro simeini roli [Theoretical analysis of the psychological structure of youth’s ideas about family roles]. *Psychology Travels*, 1, 15–29. <https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-2> [in Ukrainian].
10. Rishko, L. (2016). Vplyv rolovykh ochikuvan na kharakter simeinoho spilkuвання podruzzhzia [The influence of role expectations on the nature of family communication of spouses]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika, sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, Social Work*, 23, 147–149 [in Ukrainian].
11. Khloponina, N. (2007). Vplyv rolovykh ochikuvan podruzzhzia na kharakter simeinoho spilkuвання [The influence of role expectations of spouses on the nature of family communication] (*Doctoral dissertation*). Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv [in Ukrainian].
12. Fedorenko, R.P. (2024). *Psykhologhiia simii* [Family psychology] (3rd ed., revised and supplemented). Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
13. Fromm, E. (2017). *Mystetstvo liubovi* [The Art of Loving] (V. Kuchmenko, Trans.). Kharkiv: Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia” [in Ukrainian].
14. Blood, R. & Wolfe, D. (2017). *Husbands and Wives: The Dynamics of Married Living*. New York [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.943.7:378.018.8

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.27>

**Марина ШЛЕНЬОВА**

кандидат філологічних наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри української мови та мовної комунікації,

Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»

[m.shleneva@khai.edu](mailto:m.shleneva@khai.edu)

ORCID: 0000-0003-4297-6872

## ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**Анотація. Мета.** Дослідження спрямоване на комплексний аналіз ефективності бакалаврської освітньої програми зі спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» крізь призму суб'єктивного сприйняття здобувачів освіти. Головним завданням є ідентифікація чинників, що сприяють або перешкоджають якісному засвоєнню знань в умовах дистанційного навчання, а також обґрунтування переходу від нормативного контролю до людиноцентричної моделі оцінювання якості освіти, де студент виступає активним суб'єктом.

**Методологія.** Для досягнення мети використано конвергентний змішаний дизайн дослідження. Емпіричну базу сформовано за результатами анкетування (інструментарій включав 52 закритих та 4 відкритих питання) та якісного контент-аналізу студентських наративів. Вибірка складала 56 студентів, які навчаються за дистанційною формою в технічному університеті (Національний аерокосмічний університет «ХАІ»). Застосовано методи описової статистики для аналізу кількісних даних та інтерпретаційні методи для виявлення прихованих змістів у відкритих відповідях. **Наукова новизна.** Вперше обґрунтовано поліфонічну структуру оцінювання дистанційної освітньої програми спеціальності 029, яка, на відміну від традиційних підходів, виокремлює соціально-емоційний та рефлексивно-процесуальний виміри як критичні індикатори якості. Новизна полягає у зміщенні фокусу на цифрову інклюзію та розгляд студента як активного співтворця (актора), який не лише споживає, але й конструює освітнє середовище через механізми зворотного зв'язку. **Висновки.** Визначено рівень загальної задоволеності програмою (3,57 бали за 5-бальною шкалою). Емпіричні дані виявили дисбаланс між високою оцінкою технологічної доступності контенту (LMS) та критичним сприйняттям практичної складової частини і системи оцінювання. Встановлено кореляцію між активністю використання цифрових платформ та рівнем мотивації. Підсумком роботи стала розробка концептуальної моделі, що інтегрує п'ять таких вимірів: педагогічно-змістовий, технологічно-інфраструктурний, соціально-емоційний, організаційно-управлінський та рефлексивно-процесуальний. Ця модель є інструментом для стратегічного моніторингу та впровадження гнучких навчальних траєкторій, що сприятиме підвищенню конкурентоздатності майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** бібліотечна, інформаційна та архівна справа, оцінювання якості, освітня програма, дослідницько-орієнтоване навчання, дистанційне навчання, заклади вищої технічної освіти, професійна підготовка, майбутні фахівці.

**Maryna SHLENOVA**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Acting Head of the Department of Ukrainian Language and Language Communication,

National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute"

[m.shleneva@khai.edu](mailto:m.shleneva@khai.edu)

ORCID: 0000-0003-4297-6872

## A STUDY OF STUDENTS' PERCEPTION OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING IN LIBRARY, INFORMATION AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Abstract. Purpose.** The study aims to provide a comprehensive analysis of the effectiveness of the Bachelor's educational program in major "Library, Information and Archival Studies" through the prism of the learners' subjective perception. The main task is to identify factors that facilitate or hinder the quality acquisition of knowledge under

© М. Шленьова, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)



distance learning conditions, as well as to substantiate the transition from normative control to a human-centered model of education quality assessment, where the student acts as an active subject. **Methodology.** To achieve the objective, a convergent mixed methods research design was used. The empirical base was formed based on the results of a survey (the toolkit included 52 closed and 4 open-ended questions) and qualitative content analysis of student narratives. The sample consisted of 56 students studying remotely at a technical university (National aerospace university “KhAI”). Descriptive statistics methods were applied to analyze quantitative data, and interpretative methods were used to reveal latent meanings in open-ended responses. **Scientific novelty.** A polyphonic structure for assessing a distance educational program in specialty 029 is substantiated for the first time; unlike traditional approaches, it singles out social-emotional and reflexive-procedural dimensions as critical quality indicators. The novelty lies in shifting the focus to digital inclusion and viewing the student as an active co-creator (actor) who not only consumes but also constructs the educational environment through feedback mechanisms. **Conclusions.** The level of general satisfaction with the program was determined (3.57 points on a 5-point scale). Empirical data revealed an imbalance between the high rating of technological content accessibility (LMS) and critical perception of the practical component and the assessment system. A correlation was established between the activity of using digital platforms and the level of motivation. The outcome of the work was the development of a conceptual model integrating five dimensions: pedagogical-content, technological-infrastructure, social-emotional, organizational-managerial, and reflexive-procedural. This model serves as an instrument for strategic monitoring and implementation of flexible learning trajectories, which will contribute to increasing the competitiveness of future specialists.

**Key words:** library, information and archival studies, quality assessment, educational program, research-oriented learning, distance learning, higher technical educational institutions, professional training, future specialists.

**Постановка проблеми.** Цифрова трансформація освіти та утвердження гібридних форматів вимагають оновлення методології оцінювання якості освітніх програм, особливо для спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа». Пріоритетним стає перехід від формального моніторингу до аналізу суб'єктивного досвіду здобувачів. Оцінювання через призму студентського сприйняття дає змогу виявити латентні розбіжності між нормативною моделлю програми та реальною практикою її реалізації, діагностуючи аспекти, не доступні для формального контролю (когнітивна доступність, актуальність кейсів, якість комунікації). Інтеграція компонентно-орієнтованого та учаснико-орієнтованого підходів є стратегічним інструментом забезпечення якості, що трансформує оцінювання в механізм гнучкого зворотного зв'язку для модернізації фахової підготовки.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Оцінювання дистанційної бакалаврської програми зі спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» на основі аналізу сприйняття її компонентів стає пріоритетним завданням в умовах цифрової трансформації та соціополітичних викликів – воєнного стану, міграційних процесів і гібридизації навчання. Як стверджує О. Онопрієнко [4], застосування компонентного та учаснико-орієнтованого підходів уможливає визначення реального рівня якості освіти саме через рефлексію суб'єктивного досвіду студентів.

Концептуалізація оцінювання освітніх програм (ОП) у дистанційному форматі нині трансформується, виходячи за рамки лінійної верифікації відповідності цілей результатам навчання. Сучасна парадигма якості підготовки фахівців зі спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» ґрунтується на інтеграції трьох векторів: релевантності змісту актуальним вимогам ринку праці у сфері інформаційної діяльності; технологічній спроможності реалізації освітніх траєкторій в онлайн-середовищі; суб'єктивному досвіду студентів, який визначається критеріями підтримки та продуктивності.

Аналіз студентського сприйняття дає змогу ідентифікувати сильні та слабкі сторони дистанційного навчання, оцінити вплив мотиваційних і комунікаційних чинників на успішність. Це сприяє оптимізації освітніх методик та формуванню конкурентоздатних фахівців. У цифровому просторі саме студент стає ключовим агентом оцінювання, формуючи через взаємодію з контентом та викладачами багатовимірну модель освітнього залучення. Як стверджує Г. Скляніченко [5], перехід від об'єктивістської моделі до стратегії залучення стейкхолдерів дає змогу сформувати валіднішу картину ефективності освітньої програми.

У межах компонентної моделі ключовими детермінантами студентського сприйняття є цілі програми, зміст дисциплін, освітнє середовище та система діагностики. Ці елементи потребують системної рефлексії всіх стейкхолдерів освітнього процесу: від

розробників до технічних координаторів. Емпіричні дані, отримані Р. Гарреттом [10], засвідчують наявність кореляційного зв'язку між позитивним сприйняттям цифрових платформ (на кшталт e-Campus) та рівнем задоволеності іншими складниками навчання – змістовим наповненням курсів, методичним забезпеченням та процедурами контролю.

Дисбаланс між змістовим наповненням дисциплін та інструментарієм контролю верифікується через критичні реакції студентів, які вказують на невідповідність екзаменаційних завдань лекційному матеріалу або домінування репродуктивних запитань, орієнтованих на механічне запам'ятовування замість глибинного розуміння. У цьому контексті методологічно доцільною є імплементація моделі оцінювання С. Ексіюглу та М. Таспінара [7], яка декомпозує процес на такі чотири рівні: реакція, навчання, поведінка та результат. Водночас зауваження здобувачів щодо неструктурованості або надмірної деталізації підручників окреслюють зону педагогічної відповідальності, що вимагає концептуальної модернізації архітекtonіки навчальних матеріалів.

Відповідно до позиції І. Албул [1], оцінювання освітньої програми – це процес визначення ступеня досягнення її цілей. У межах спеціальності В13 аналіз імплементації результатів навчання охоплює фахові блоки (документознавство, бібліотекознавство, архівознавство, ІТ) та оцінку їхньої релевантності студентами. Важливою є рефлексія здобувачів щодо формування професійних і цифрових компетентностей, зокрема навичок критичного мислення й організації знань у цифровому просторі.

Як обґрунтовано в попередньому дослідженні, комплексна модель оцінювання має інтегрувати рефлексію всіх учасників освітнього процесу, виходячи за межі формальних результатів. Критичним є аналіз суб'єктивних вражень студентів щодо змістової архітекtonіки, прикладної цінності курсів, комунікації та інституційної підтримки [6].

Оцінювання якості освітньої програми інтерпретується не як дискретна подія, а як безперервний ітеративний процес вдосконалення, що базується на принципах відкритості, прозорості та партисипативності. Зокрема, Ю. Рашкевич [3] визначає оцінювання як механізм

прийняття рішень щодо цінності компонентів програми. Такий підхід передбачає критичний аудит ключових елементів, а саме цілей навчання, змісту дисциплін, дидактичних методів, інструментарію оцінювання, освітнього середовища, інфраструктури та академічної культури.

У межах спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» визначальним є принцип міждисциплінарності, оскільки фахова підготовка потребує синергії знань із соціальних комунікацій, права, інформаційних технологій та менеджменту. Сучасні дослідники наголошують на тому, що в умовах переходу до гнучких гібридних форматів система моніторингу якості має бути адаптивною, мультиіндикаторною та відкритою до самоаналізу. Як підкреслюють Р. Гуревич та М. Кадемія [2], конвергенція онлайн-навчання й традиційної освіти посилюється завдяки імплементації ІКТ, механізмів визнання результатів навчання та цифрових інструментів підтримки. Методологія оцінювання має враховувати специфіку цифрової екосистеми (платформи, інтерактивні інструменти, аналітику). Інтеграція компонентно-орієнтованого та учаснико-орієнтованого підходів дає змогу вийти за межі фіксації задоволеності окремими дисциплінами, діагностуючи їхній системний вплив на кристалізацію професійної ідентичності та впевненість студентів у майбутньому працевлаштуванні. Згідно з висновками Г. Скляніченко [5], пріоритетними характеристиками освітнього середовища є гнучкість, адаптивність, прозорість та забезпечення наскрізної підтримки здобувачів на всіх етапах освітнього процесу. Для освітньої програми спеціальності В13 імперативом є інтеграція практичної складової частини, що реалізується шляхом залучення здобувачів до роботи з віртуальними архівами та електронними каталогами, а також через організацію стажувань на базі бібліотек та інформаційних центрів. У методологічному аспекті доцільно спиратися на типологію Дж. Фіцпатріка, Дж. Сандерса та Б. Вортена [9], які диференціюють шість підходів до оцінювання, орієнтованих, відповідно, на цілі, керування, споживача, експертизу, опонента та учасника. У контексті окресленої програми оптимальною є стратегія комбінування підходів, де пріоритетним виступає учаснико-орієнтований вектор.

Суб'єктивний досвід студентів уможливило верифікацію аспектів, що часто залишаються поза увагою адміністративного чи експертного моніторингу: мовної адаптації дисциплін, якості електронних ресурсів, ефективності комунікації в LMS, доступності віртуальних архівів та готовності викладачів до гнучких форматів навчання.

Система оцінювання має охоплювати як прогнозовані, так і емерджентні результати, що включають розвиток аналітичного мислення та цифрової грамотності. Релевантною є чотирирівнева модель: реакція (емоційне сприйняття), навчання (засвоєння знань), поведінка (трансформація професійних навичок) та результат (успішність, працевлаштування, мотивація до магістратури).

Інструментарій сучасної освітньої аналітики дає змогу об'єктивізувати процес оцінювання шляхом інтеграції даних цифрових платформ, результатів опитувань та аналізу «цифрових слідів» (частоти взаємодії з LMS, тривалості роботи з модулями, результатів тестування). Як зазначає С. Ертюрк [8], освітня програма має характеризуватися внутрішньою логікою та узгодженістю тріади «результати – зміст – методи», і саме студентська рефлексія слугує ефективним індикатором виявлення деструкцій у цьому ланцюзі.

Освітня програма має забезпечувати баланс технічних компетенцій (робота з даними, документообіг) та soft skills (етика, критичний аналіз). Саме оцінювання крізь призму студентського сприйняття дає змогу верифікувати роль гуманітарного блоку у формуванні цілісної професійної особистості.

**Мета статті** – діагностика ставлення студентів до компонентів освітньої програми, ідентифікація факторів, що оптимізують або ускладнюють засвоєння знань, а також розроблення рекомендацій щодо вдосконалення змісту та структури підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Інтенсифікація розвитку відкритої та дистанційної освіти актуалізує необхідність систематичного моніторингу ефективності бакалаврських програм, що ґрунтується на рецепції ключових стейкхолдерів – здобувачів вищої освіти. Оцінювання освітньої програми (ОП) «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» реалізовано на базі Національного аерокосмічного університету «ХАІ» із застосуванням компонентно-орієнтованого та учаснико-орієнтованого підходів. Предметом аналізу визначено архітектоніку програми: цілепокладання, змістове наповнення курсів, навчальне середовище та систему діагностики результатів навчання.

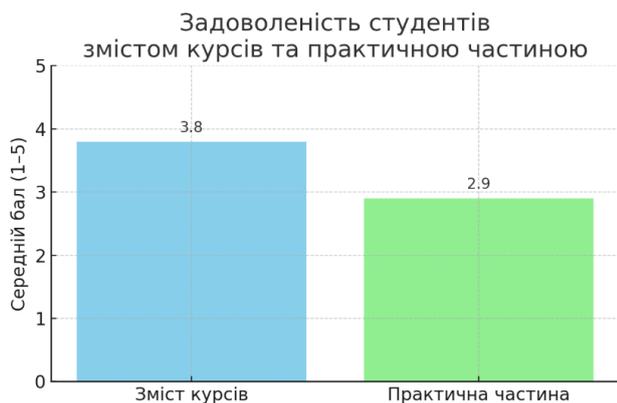
Методологічну основу дослідження склав конвергентний змішаний дизайн, що передбачає поєднання кількісних та якісних методів, як-от анкетування (інструментарій включав 52 закритих та 4 відкритих питання) та контент-аналіз наративів респондентів. Репрезентативність даних забезпечено вибіркою з 56 студентів другого, третього та четвертого курсів, які навчаються за дистанційною формою. Метою розвідки є діагностика ставлення здобувачів до компонентів освітньої програми, ідентифікація детермінант успішного засвоєння знань та розроблення рекомендацій щодо оптимізації освітнього процесу.

Аналіз емпіричних даних засвідчив домінування позитивних оцінок щодо доступності навчального контенту на платформі «Ментор», архітектоніка якої забезпечує ефективність засвоєння матеріалу завдяки гнучкості доступу. На противагу цьому критичний дискурс студентів сконцентровано на недостатній інтегрованості практичних складових частин (зокрема, роботи з автентичними архівами та електронними репозитаріями) та низькій комунікативній активності викладачів у процедурах оцінювання.

Таблиця 1

**Застосування компонентів ОП «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»  
(% серед респондентів)**

Компонент програми	Повністю задоволені	Частково задоволені	Не задоволені
Формулювання цілей програми	86%	13%	1%
Зміст курсів	70%	22%	8%
Доступ до електронних ресурсів	95%	4%	1%
Практична складова частина програм	59%	31%	10%
Оцінювання та зворотний зв'язок	38%	35%	27%



**Рис. 1. Задоволеність студентів змістом курсів та практикою (у балах за 5-бальною шкалою)**

Якісний контент-аналіз відповідей на відкриті питання уможливив ідентифікацію ключових дефіцитів освітнього процесу.

1. Нестача інтерактивного інструментарію. Студенти вказують на обмеженість дидактичних засобів візуалізації та симуляції професійної діяльності. Як зазначив респондент, «хотілося б більше відеоінструкцій, симуляторів, прикладів з реальних архівів» (Студент № 13).

2. Дисфункція комунікації в системі оцінювання. Фіксуються непрозорість критеріїв та відсутність конструктивного фідбеку, що демотивує здобувачів: «Пояснення до оцінок відсутнє, іноді не зрозуміло, чому отримуєш саме цей бал» (Студентка № 27).

3. Запит на міждисциплінарну синергію. Здобувачі наголошують на необхідності посилення інтеграційних зв'язків між фаховими та технологічними дисциплінами: «Було б корисно поєднувати архівознавство з курсами з ІТ, наприклад з основами метаданих» (Студент № 32).

Таблиця 2

**Вплив факторів на сприйняття студентами компонентів освітньої програми**

Фактор	Середній бал за шкалою (1–5)
Використання LMS (Ментор)	4,2
Робота з цифровими архівами	3,5
Регулярність фідбеку	2,8
Кількість практичних кейсів	2,6
Наявність гейміфікації	3,9

Інтерпретація отриманих даних виявила пряму кореляцію: студенти з високим рівнем

активності на цифрових платформах (зокрема, «Ментор») демонструють суттєво вищу оцінку всіх компонентів програми. Отже, інтенсивність залучення до цифрового середовища виступає каталізатором загальної задоволеності та навчальної мотивації. Вагомим результатом стала диференціація показників задоволеності залежно від статусу зайнятості. Працевлаштовані респонденти (n = 39) виявили більший критицизм порівняно з непрацюючими (n = 17), насамперед у питаннях практичної підготовки та гнучкості зворотного зв'язку.

**Висновки.** Методологія дослідження ґрунтувалась на синергії кількісного та якісного аналізу сприйняття. Наративи студентів, експліковані через відкриті запитання, підтвердили критичну значущість оперативного зворотного зв'язку та потребу в системному менторстві під час самостійного опрацювання складних тем. Цей аспект набуває особливої гостроти для здобувачів, які поєднують навчання з професійною діяльністю або функціонують в умовах обмеженого доступу до цифрового інструментарію.

Емпіричне дослідження верифікувало ефективність компонентно-орієнтованої моделі оцінювання дистанційної підготовки бакалаврів спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа». Інтегральний показник задоволеності (3,57 бала за 5-бальною шкалою) свідчить про переважно позитивну рецепцію програми, водночас оголюючи системні дисфункції в практичній реалізації, процедурах оцінювання та комунікації. Підсумовуючи, можемо стверджувати, що стратегічний потенціал розвитку дистанційної освітньої програми реалізується саме через призму перманентного моніторингу її складових частин на основі студентського досвіду

На підставі узагальнення емпіричних даних розроблено концептуальну модель комплексного оцінювання якості дистанційної освітньої програми зі спеціальності В13 «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа», архітектура якої інтегрує п'ять взаємопов'язаних вимірів.

Педагогічно-змістовий контур. Ядро моделі верифікує релевантність контенту та міждисциплінарну синергію, спираючись на принцип конструктивного узгодження (constructive

alignment). Акцент зроблено на практико-орієнтованій нарративній побудові курсів з використанням симуляцій, кейс-стаді та сценарного моделювання.

Технологічно-інфраструктурний реєстр. Передбачає аналіз цифрової екосистеми з пріоритетом на «користувацький досвід» (UX) та «цифрову інклюзію». Студент діє як агент, що конструє персональну траєкторію, а технологічний вимір трансформується з інструментального на рамковий простір розгортання освітньої події.

Соціально-емоційний вимір. Експлікує рівень «соціальної присутності», якість менторства та емоційну безпеку. Акцент зроблено на когнітивно-емоційному благополуччі. Запит на персоналізований фідбек та емпатійну підтримку визначається як емоційний каркас навчального досвіду, критично важливий у кризових умовах.

Організаційно-управлінський вимір. Репрезентує адміністративну логістику, прозорість регламентів та комунікаційну ефективність. В умовах воєнного стану та інфраструктурної нестабільності критичними індикаторами стають адаптивність і гнучкість, що дають змогу зберігати академічну якість та довіру стейкхолдерів, попри зовнішній тиск.

Рефлексивно-процесуальний вимір. Актуалізує практики студентської суб'єктності:

залучення до оновлення змісту, саморефлексію та використання цифрових портфоліо. Цей компонент інституціоналізує «голос студента» як фактор стратегічного розвитку ОП, використовуючи UX-картування та аналітику LMS для виявлення точок зростання.

Запропонована модель функціонує як поліфонічна структура, що забезпечує змішаний моніторинг (поєднання кількісних метрик та якісних методів). Це трансформує оцінювання в екосистему співучасті, де студент виступає активним актором, що співконструє освітнє середовище. Модель є відкритою та адаптивною, розглядаючи якість не як сталий стан, а як динамічний процес постійного вдосконалення.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній апробації розробленої п'ятивимірної моделі оцінювання якості в інших технічних університетах України для проведення компаративного аналізу та верифікації її універсальності. Важливим вектором є розроблення та впровадження цифрових інструментів автоматизації зворотного зв'язку, що дасть змогу мінімізувати виявлені комунікативні дисфункції в системі оцінювання. Також доцільно дослідити кореляцію між рівнем залученості студентів до співтворення дизайну освітнього середовища та їхньою мотивацією до опанування практичних навичок.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Албул І. Людські ресурси як критерій оцінювання якості освітньої програми. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. № 3. С. 95–104. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2023.289898.
2. Гуревич Р., Кадемія М. Дистанційне навчання в підготовці фахівців у закладах вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 60. С. 50–57. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-60-50-57.
3. Методичні рекомендації щодо розроблення освітніх програм / Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Київ, 2020. URL: <https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/-19.02.2020.pdf>.
4. Онопрієнко О. Оцінювання навчальних досягнень. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021. С. 697–698.
5. Скліяніченко Г. Дистанційна освіта під час пандемії. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2021. № 193. С. 439–445. DOI: 10.36550/2522-4077-2021-1-193-439-444. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/125>.
6. Шленьова М. Виклики організації віддаленого навчання майбутніх фахівців зі спеціальності «бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану. *Віддалене навчання в Україні: реалії, виклики, перспективи*: кол. моногр. Харків: Видавництво Іванченка І., 2025. С. 316–339. DOI: 10.5281/zenodo.15090149.
7. Eksioglu S., Taspınar M. Evaluation of modular education program implementation in vocational and technical high schools. *International Journal of Human Sciences*. 2014. Vol. 11 (2). P. 1203–1223.
8. Erturk S. *Egitimde program gelistirme*. 6th ed. Ankara: Edge Akademi, 2013.
9. Fitzpatrick J.L., Sanders J.R., Worthen B.R. *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. 3rd ed. USA: Pearson Education, Inc., 2004.

10. Garrett R. The state of open universities in the Commonwealth: A perspective on performance, competition and innovation. Burnaby: Commonwealth of Learning, 2016. URL: [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2048/2016\\_Garrett\\_State-of-Open-Universities.pdf?seqAUOnce=1&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2048/2016_Garrett_State-of-Open-Universities.pdf?seqAUOnce=1&isAllowed=y).

#### REFERENCES:

1. Albul, I. (2023). Liudski resursy yak kryterii otsiniuvannya yakosti osvitnoi prohramy [Human resources as a criterion for assessing the quality of an educational program]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu*, 3, 95–104. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2023.289898 [in Ukrainian].
2. Hurevych, R., & Kademiia, M. (2022). Dystantsiine navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity [Distance learning in the training of specialists in higher education institutions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 50–57. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-60-50-57 [in Ukrainian].
3. National Agency for Higher Education Quality Assurance. (2020). *Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia osvitnikh prohram* [Methodological recommendations for the development of educational programs]. Retrieved from <https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/-19.02.2020.pdf> [in Ukrainian].
4. Onopriienko, O. (2021). Otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen [Assessment of educational achievements]. *Entsyklopediia osvity*, 697–698 [in Ukrainian].
5. Skliachenko, H. (2021). Dystantsiina osvita pid chas pandemii [Distance education during the pandemic]. *Naukovi zapysky*, 193, 439–445. DOI: 10.36550/2522-4077-2021-1-193-439-444. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/125> [in Ukrainian].
6. Shlenova, M. (2025). Vyklyky orhanizatsii viddalenooho navchannia maibutnikh fakhivtsiv zi spetsialnosti “bibliotekna, informatsiina ta arkhivna sprava” [Challenges of organizing remote training of future specialists in “library, information and archival affairs”]. In I. Biletskyi (Ed.), *Viddalene navchannia v Ukraini: realii, vyklyky, perspektyvy* (pp. 316–339). Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I. DOI: 10.5281/zenodo.15090149 [in Ukrainian].
7. Eksioglu, S., & Taspinar, M. (2014). Evaluation of modular education program implementation in vocational and technical high schools. *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 1203–1223 [in English].
8. Erturk, S. (2013). *Egitimde program gelistirme* [Program development in education] (6th ed.). Ankara: Edge Akademi [in Turkish].
9. Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). USA: Pearson Education, Inc. [in English].
10. Garrett, R. (2016). *The state of open universities in the Commonwealth: A perspective on performance, competition and innovation*. Burnaby: Commonwealth of Learning [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 23.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.28>

**Марія ШОСТАЦЬКА**

доктор філософії (PhD) з медицини,

заступник директора з виховної роботи,

Вінницький медичний фаховий коледж ім. акад. Д.К. Заболотного

[mariashostatska@gmail.com](mailto:mariashostatska@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-1835-8348

**Олександр КОБИЛЯНСЬКИЙ**

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки,

Вінницький національний технічний університет

[akobilanskiy@gmail.com](mailto:akobilanskiy@gmail.com)

**ORCID:** 0000-0002-9724-1470

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В КРИЗОВИХ УМОВАХ ОСВІТИ

**Анотація.** *Мета статті* полягає в аналізі особливостей професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів в освітньому просторі. **Методологія** дослідження ґрунтується на застосуванні системного аналізу філософських, педагогічних і загальнонаукових джерел задля встановлення ступеня розробленості проблематики професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я в кризових умовах, а також визначення ключових понять дослідження; узагальнення та синтезу теоретичних положень для розроблення концептуальної моделі та визначення теоретико-методологічних засад дослідження; аналізу педагогічної, філософської та управлінської наукової літератури задля ідентифікації принципів впровадження професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів в освітньому просторі. **Наукова новизна** полягає в тому, що обґрунтовано концепцію професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів в освітньому просторі, запропоновано модель системи професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів, а також уточнено зміст базових понять дослідження. **Висновки.** Запропонована модель професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів являє собою науково обґрунтовану систему організації освітнього процесу в медичних закладах вищої та фахової передвищої освіти. Наразі ефективно моделювання має ґрунтуватися на динамічній, стійкій до ризиків моделі з урахуванням безпеки, адаптивності та варіативності. Відповідно, розроблена модель складається зі взаємопов'язаних цілей, принципів, змістових компонентів, методів, форм і умов навчання та має на меті забезпечення безперервності й високої якості підготовки медичних кадрів у складних умовах підвищеної небезпеки та нестабільності.

**Ключові слова:** професійна підготовка, компетентність, фахівець у сфері охорони здоров'я, освіта, кризові умови.



© М. Шостацька, О. Кобилянський, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**Maria SHOSTATSKA**

Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine,  
Deputy Director for Educational Work,  
Vinnytsia Acad. D.K. Zabolotnyi Professional Medical College  
mariashostatska@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-1835-8348

**Olexandr KOBYLANSKYI**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Life Safety and Safety Pedagogy,  
Vinnytsia National Technical University  
akobilanskiy@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-9724-1470

## FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF HEALTH CARE SPECIALISTS IN CRISIS CONDITIONS OF EDUCATION

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the features of professional training of health care specialists in the context of crisis challenges in the educational space. The research **methodology** is based on the application of a systematic analysis of philosophical, pedagogical and general scientific sources in order to establish the degree of development of the issues of professional training of health care professionals in crisis conditions, as well as the definition of key research concepts; generalization and synthesis of theoretical provisions for the development of a conceptual model and the definition of theoretical and methodological foundations of the study; analysis of pedagogical, philosophical and managerial scientific literature in order to identify the principles of implementing professional training of health care professionals in crisis conditions in the educational space. The **scientific novelty** lies in the fact that the concept of professional training of health care professionals in crisis conditions in the educational space is substantiated, a model of the system of professional training of health care professionals in crisis conditions is proposed, and the content of the basic research concepts is clarified. **Conclusions.** The proposed model of professional training of healthcare professionals in crisis conditions is a scientifically sound system for organizing the educational process in medical institutions of higher and professional pre-higher education. Currently, effective modeling should be based on a dynamic, risk-resistant model taking into account safety, adaptability and variability. Accordingly, the developed model consists of interrelated goals, principles, content components, methods, forms and conditions of training and aims to ensure continuity and high quality of medical personnel training in difficult conditions of increased danger and instability.

**Key words:** professional training, competence, healthcare specialist, education, crisis conditions.

**Постановка проблеми.** Сучасна система охорони здоров'я функціонує в умовах підвищеної складності та невизначеності. Це зумовлено швидким розвитком медичних технологій, кризами, викликаними пандеміями, змінами клімату, гібридними війнами та локальними збройними конфліктами. Усе це вимагає від фахівців не тільки глибоких професійних знань, але й уміння ефективно діяти в складних та екстремальних ситуаціях. У таких умовах традиційний підхід до професійної підготовки як сукупності знань, умінь і навичок виявляється недостатнім. На перший план виходить компетентнісний підхід, що акцентує увагу на формуванні професійної компетентності. Це інтегральна характеристика медика, яка визначає його готовність і здатність вирішувати складні професійні завдання на будь-якому рівні. Професійна

компетентність медичних працівників є багатокomпонентною та динамічною системою, яка змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Її ключовою ознакою є не лише засвоєння необхідних знань і практичних умінь, але й здатність ефективно застосовувати їх у професійній діяльності. Наразі професійна діяльність потребує наявності критичного мислення, уміння приймати виважені рішення навіть за обмеженого часу, браку інформації або ресурсів, а також відповідальності за життя та здоров'я пацієнтів у критичних ситуаціях.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників активно вивчається як українськими, так і закордонними дослідниками. Українські науковці зосереджуються на дослідженні специфічних моментів

цієї проблематики. У сучасній педагогічній парадигмі, як зазначено в роботах таких науковців, як В. Андрущенко [1], Н. Ничкало [14], С. Сисоєва [16], підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності трактується як інтегративна двоелементна модель. Ця модель включає два взаємозалежні елементи: теоретичне навчання, яке забезпечує засвоєння фундаментальних знань, методологічних основ та аксіологічних принципів для створення пізнавальної основи професійної діяльності, та практичну підготовку, що передбачає оволодіння професійними вміннями, навичками та алгоритмами прийняття рішень у різноманітних ситуаціях. Наукова значущість цього підходу полягає в діалектичній єдності зазначених компонентів, що дає змогу формувати цілісне розуміння професійної компетентності здобувачів освіти.

В умовах професійної освіти такі дослідники, як В. Базелюк [2], Л. Марцева [9], І. Махновська [11], визначають підготовку майбутніх спеціалістів як складний і динамічний процес, що спирається на чітко окреслену структуру зі взаємопов'язаними елементами. Головною метою цієї системи є забезпечення ефективного формування професійної компетентності здобувача освіти. З точки зору системно-структурного аналізу ключовими характеристиками такої моделі є інтегративність, структурна цілісність та функціональна орієнтованість.

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів в освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Питання підготовки медичних фахівців було предметом досліджень І. Дубковецької, К. Каруник, І. Ковчиної, І. Маруш, Я. Тарасенко та інших науковців. Проведений аналіз наукових джерел підтвердив, що професійна діяльність працівників сфери охорони здоров'я базується на комплексній системі знань і вмінь, що включає як теоретичні (базові та клінічні дисципліни), так і практичні (прикладні) компоненти. Водночас у медичній галузі надзвичайно важливою є мінімізація впливу людського фактора, адже навіть незначні професійні помилки можуть призвести до серйозних наслідків у вигляді лікарських помилок. З огляду на

зростаючу технократизацію медицини завданням підготовки майбутніх фахівців є розвиток у них відповідальності, точності і критичного мислення як ключових професійних якостей.

Професійну підготовку фахівців у сфері охорони здоров'я потрібно розуміти як цілеспрямований, організований і систематичний процес, що здійснюється в закладах вищої та передвищої освіти. Цей процес забезпечує здобувачам освіти освоєння необхідної системи наукових знань, формування медичних умінь, практичних навичок та розвиток професійно важливих якостей і ціннісних орієнтацій. Система охорони здоров'я є ключовою складовою частиною суспільного добробуту, адже якість її функціонування безпосередньо впливає на рівень життя, стан здоров'я населення та здатність держави оперативно реагувати на надзвичайні ситуації. В сучасних реаліях, особливо під час воєнного стану, значення діяльності медичних працівників суттєво зростає. Їхня професійна робота не лише забезпечує збереження здоров'я громадян, але й підтримує життєдіяльність суспільства загалом. Це актуалізує потребу в чіткому визначенні поняття «фахівець сфери охорони здоров'я», його ключових характеристик та професійної структури.

Фахівцем сфери охорони здоров'я вважається особа, яка володіє відповідною професійною кваліфікацією у цій галузі й займається діяльністю, пов'язаною з наданням медичної, фармацевтичної чи реабілітаційної допомоги, або виконує інші професійні функції в межах фахів у сфері охорони здоров'я за чинним законодавством. Згідно з Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 5 липня 2025 року № 1065 до такої категорії належать як медичні та фармацевтичні працівники, так і реабілітологи та інші спеціалісти суміжних напрямів, включно з фахівцями без медичної освіти, якщо їхня професійна діяльність стосується закладів охорони здоров'я [15]. Отже, фахівець сфери охорони здоров'я – це широке поняття, яке охоплює всіх людей, що працюють у медичній галузі та займаються підтримкою й відновленням здоров'я людей, діагностикою, лікуванням, профілактикою захворювань та доглядом за пацієнтами. До цієї категорії належать різноманітні професії: лікарі різних спеціальностей (хірурги,

педіатри, кардіологи, онкологи тощо), медичні сестри, фармацевти, фахівці з діагностики (лаборанти, рентгенологи, УЗД-спеціалісти), парамедики та працівники швидкої допомоги, реабілітологи та фізіотерапевти, дієтологи, психологи, соціальні працівники у сфері охорони здоров'я та багато інших допоміжних професій. Всі ці фахівці тісно співпрацюють для забезпечення комплексного медичного обслуговування.

Отже, поняття «фахівець сфери охорони здоров'я» є багатограним та включає широкий перелік професій, спрямованих на різні аспекти підтримки здоров'я людей. У вітчизняних нормативних актах це визначення має чітко окреслений зміст, який дає змогу систематизувати фахи й окреслити їхню функціональну роль. Це є важливим для вдосконалення освітніх програм, які повинні відповідати потребам системи охорони здоров'я та сприяти забезпеченню високого рівня надання медичної допомоги.

Дослідники І. Гуменна, Я. Нахаєва та В. Шацький трактують професійну компетентність лікаря як інтегральну характеристику, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні завдання, спираючись на знання, життєвий досвід і прагнення до самовдосконалення [13]. Такий підхід акцентує увагу на динамічному розвитку та важливості мотиваційно-ціннісної складової частини у формуванні компетентності. І. Мельничук описує професійну компетентність лікаря як багатокомпонентну структуру, яка об'єднує ключові, базові та спеціальні компетентності [12]. Вона підкреслює універсальність ключових компетентностей, які сприяють ефективності професійної діяльності в умовах сучасного суспільства, проявляючись у здатності використовувати інформаційні ресурси, сучасні комунікаційні технології (у тому числі, іноземну комунікацію) та дотримуватися соціально-правової відповідальності.

Н. Димар, Л. Сойка та А. Шевчук наголошують на тому, що поняття «компетентність» має багатозначне трактування і може розглядатися з різних аспектів: як детермінована знаннями особистісно-соціальна професійна діяльність; як інтеграція знань, умінь і навичок, що забезпечує готовність до професійної роботи; як наявність необхідного обсягу знань

для фахових суджень; як рівень сформованих умінь для конструктивної діяльності в умовах змін [5].

Аналіз наукових підходів до визначення професійної компетентності фахівців медицини підтверджує її інтегративну природу, багатовимірність і залежність від синтезу знань, практичних навичок, професійно важливих особистісних рис та здатності до саморозвитку. Дослідники роблять різні акценти: одні – на професійному зростанні й мотивації, інші – на структурній побудові компетенції чи її багатозначності. Об'єднання цих поглядів дає можливість створити цілісний образ професійної компетентності медичного працівника як системного поняття, що включає спеціалізовані знання, вміння адаптуватися до складних ситуацій, етичні принципи, прийняття обґрунтованих рішень, використання технологій і рефлексивний аналіз власної діяльності. Такий підхід особливо важливий в умовах сучасних викликів, пов'язаних з кризовими або воєнними ситуаціями, що потребують високого рівня готовності та відповідальності медичних працівників.

У межах проведеного дослідження професійна компетентність фахівця охорони здоров'я визначена як комплексна характеристика, що забезпечує здатність ефективно виконувати професійні функції з надання медичної допомоги за різних обставин. Ця компетентність охоплює систему спеціалізованих знань і навичок, професійно важливі якості, етичні переконання, відповідальність і здатність до саморефлексії й особистісного вдосконалення. Формування професійної компетентності в медичних працівників в умовах воєнного часу сприймається як процес розвитку знань, практичних навичок, цінностей і особистісних характеристик з урахуванням специфічних організаційних, психологічних і безпекових викликів цієї ситуації. Це вимагає адаптації освітніх технологій, використання більш гнучких форматів навчання та орієнтації на практичний підхід до професійної діяльності.

Сучасна освітня система діє в умовах постійних змін і викликів, обумовлених різноманітними кризовими чинниками, серед яких глобальні пандемії, екологічні проблеми, військові конфлікти та соціально-економічна нестабільність. Такі події сприяють створенню

кризових обставин, які суттєво змінюють традиційні підходи до організації, змісту та здійснення освітнього процесу. Питання функціонування освіти за умов надзвичайних ситуацій досліджувала низка науковців, зокрема Н. Діра, В. Корнят, О. Кошелева, Л. Чередник, Р. Швай. Вчені наголошують на тому, що кризові явища, як-от воєнні конфлікти чи пандемії, які дестабілізують освітній процес, можуть чинити тривалий негативний вплив на досягнення учнів та студентів. Такий вплив має багатогранний характер і проявляється в скороченні навчального часу, зниженні мотивації до навчання, зростанні освітньої нерівності, психологічних і соціальних наслідках та обмеженні можливостей практичного навчання.

Кризові умови в освітній сфері є специфічним режимом функціонування системи освіти, який формується під дією надзвичайних соціальних, економічних чи безпекових обставин. Ці умови порушують стабільність, організованість і результативність освітнього процесу, спричиняючи складні структурні, психологічні та змістові зміни. Учасники освітнього процесу – студенти, викладачі та батьки – стикаються з багатьма викликами, що впливають на їхню мотивацію, емоційний стан, доступ до ресурсів та здатність ефективно навчати чи навчатися.

Отже, кризові умови освіти – це сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів (збройні конфлікти, воєнний стан, масові міграції населення, руйнування інфраструктури, часті перебої в енергопостачанні, обстріли, психологічні травми учасників освітнього процесу), які значною мірою ускладнюють нормальний хід навчання у закладах вищої та професійної передвищої медичної освіти. В таких умовах виникає нагальна потреба адаптації змісту, форм і методів навчання.

В національному та міжнародному науковому дискурсі освітнє середовище визначається як специфічна складова частина життєвого й соціального простору особистості, що значно впливає на її навчання, виховання та всебічний розвиток. Це середовище включає набір умов, взаємодій, ресурсів і впливів, які формують освітню траєкторію людини, визначаючи якість і результативність освітнього процесу. Сучасні глобальні загрози, такі як

пандемія COVID-19 і повномасштабна війна в Україні, значно ускладнили діяльність освітніх установ і змусили заново осмислити зміст і роль освітнього середовища, зокрема акцентуючи увагу на його безпеці.

Г. Васянович розробив концепцію безпечного освітнього середовища у контексті обов'язків педагогів створювати безпечне середовище у закладах вищої освіти. Він наголосив на важливості організаційно-виховних заходів для формування атмосфери захищеності й довіри [4]. Водночас В. Духневич запропонувала технологію створення безпечного освітнього простору, яка ґрунтується на принципах організаційно-операційного проектування [6]. Вона виділила поетапні дії для забезпечення фізично й психологічно комфортного та безпечного освітнього процесу.

Питання психологічної безпеки освітнього середовища детально висвітлено в роботах таких науковців, як О. Бондарчук, В. Духневич, Л. Карамушка. У своїх дослідженнях вони підкреслюють, що психотравматичні ситуації (війна, техногенні катастрофи, пандемії) безпосередньо або опосередковано впливають на психічне та фізичне здоров'я людини, її здатність до навчання та взаємодії з оточенням. Ці аспекти є особливо актуальними в умовах зростаючої соціальної напруги. Інформаційна складова частини безпеки освітнього середовища, за Н. Кириленко, має тісний зв'язок з широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання [8]. У своїх роботах вона акцентує на кількох важливих ризиках, як-от відсутність систем ефективного контролю цифрового контенту, поширення недостовірної або маніпулятивної інформації та доступ до агресивного контенту, здатного провокувати насильство, булінг чи кібербулінг.

Авторка Л. Бутузова трактує безпечне освітнє середовище як умови, що забезпечують фізичну, психологічну та соціальну захищеність учасників освітнього процесу, сприяють створенню позитивного емоційного клімату, успішній соціалізації та формують передумови для ефективного засвоєння знань [3]. Підсумовуючи підходи різних дослідників, можемо зазначити, що безпечне освітнє середовище є комплексом організаційних, психологічних, матеріально-технічних,

інформаційних і нормативно-правових умов, що гарантують захищеність усіх учасників освітнього процесу, знижують можливі ризики та створюють передумови для стабільного, безпечного та безперервного навчання навіть за умов потенційних загроз.

Аналіз проведених досліджень підтверджує, що забезпечення безпечного освітнього середовища є ключовою умовою ефективності сучасної освіти, особливо в контексті кризових ситуацій, таких як воєнний стан. У рамках цього дослідження безпечний освітній простір трактується як спеціально організоване середовище в закладах вищої або фахової передвищої освіти. Воно включає фізично та психологічно захищені умови (зони укриття, резервні майданчики), впровадження дистанційних і гібридних навчальних форматів, надання психологічної підтримки та створення систем раннього попередження. Основна мета такого простору – забезпечити безперервність освітнього процесу та збереження життя й здоров'я як студентів, так і викладачів за умов надзвичайних обставин.

Моделювання як методологічний інструмент стало відповіддю на потребу в дослідженні явищ або процесів, які неможливо безпосередньо спостерігати чи аналізувати через експерименти. Низка науковців розглядає моделювання як фундаментальний елемент теоретичного мислення й ефективний метод для вирішення складних пізнавальних завдань із залученням абстрагування, узагальнення й прогнозування. У науковій літературі, зокрема педагогічній, відсутнє чітке уніфіковане визначення понять модель чи моделювання; їхнє трактування залежить від мети дослідження, методологічних підходів і особливостей самого об'єкта дослідження. Це свідчить про міждисциплінарний характер методу моделювання та його універсальність у різних галузях знань. Відповідно до поглядів М. Фіцули, наукова модель є системою, зміст якої адекватно відображає предмет дослідження та знаходить матеріальну реалізацію [17]. Вона є інструментом для теоретичного осмислення педагогічних процесів, як-от покращення структури освітнього процесу, вдосконалення керування освітньою діяльністю та визначення закономірностей освітньої взаємодії.

Сучасні дослідники, зокрема С. Вітвицька, І. Гуменна, М. Кирилів, М. Марущак,

підкреслюють, що моделювання є одним з найбільш перспективних напрямів для вдосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Особливу важливість цей підхід набуває в контексті освітніх реформ та впровадження компетентнісного підходу. За визначенням Н. Маслова, процес моделювання являє собою творчо спрямовану, послідовну діяльність конструктивно-проективного та аналітико-синтетичного характеру, що ґрунтується на системному аналізі наявної інформації й спрямована на відтворення об'єкта загалом або його ключових аспектів [10]. Л. Зубик акцентує на тому, що моделювання професійної діяльності дає змогу визначити перелік необхідних компетентностей, специфіку роботи, зміст професійної освіти, а також оптимальні технології, засоби та організаційні форми освітнього процесу [7].

Водночас сучасні умови вимагають переосмислення та адаптації моделювання освітніх процесів у контексті нестабільності, високого ризику та зміни доступності ресурсів. Це передбачає розроблення освітніх моделей не лише для стандартних умов функціонування, але й для ситуацій, де можуть виникати порушення безперервності освіти, як-от неможливість фізичного доступу до закладів освіти, дистанційне навчання, евакуація. Також це включає зміну способів взаємодії учасників освітнього процесу (перехід на дистанційне, змішане чи асинхронне навчання), нерівномірний доступ до необхідних ресурсів (інтернету, обладнання, навчальних матеріалів), підвищене психологічне навантаження (тривожність, стрес, емоційне виснаження) та потребу в оперативному керуванні (швидка адаптація освітніх програм, розкладів та змісту навчання).

Традиційні освітні моделі зазвичай передбачають стабільність середовища функціонування. Проте в надзвичайних ситуаціях моделювання потребує інтеграції параметра невизначеності. Це включає багаторівневі сценарії (нормальний режим, ситуація ризику, обмежений режим діяльності та кризовий режим), гнучкі траєкторії навчання, наявність резервних каналів комунікації й доступу, а також механізм для швидкого коригування моделі за допомогою алгоритмів ухвалення рішень у кризових умовах. У сучасних реаліях

ефективне моделювання має ґрунтуватися на динамічній, стійкій до ризиків моделі з урахуванням безпеки, адаптивності та варіативності.

**Висновки.** Отже, запропонована модель професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів являє собою науково обґрунтовану систему організації освітнього процесу в медичних закладах вищої та фахової передвищої освіти. Вона складається зі взаємопов'язаних цілей, принципів, змістових компонентів, методів, форм і умов навчання та має на меті забезпечення безперервності й високої якості підготовки медичних кадрів у складних умовах підвищеної небезпеки та нестабільності.

Здійснений аналіз особливостей професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я за умов кризових викликів в освітньому просторі не вичерпує всіх аспектів

формування професійної компетентності цих фахівців. Зокрема, до перспективних напрямів майбутніх досліджень належать поглиблене вивчення адаптивних моделей навчання у сфері охорони здоров'я, у тому числі з урахуванням персоналізованих цифрових платформ, індивідуальних освітніх траєкторій та адаптивної аналітики. Потребують подальших досліджень також питання застосування штучного інтелекту в медичній освіті, включно з інтелектуальними тренажерами, віртуальними помічниками, автоматизованими системами оцінювання. Ефективне розв'язання означених питань буде сприяти якісному зростанню вітчизняної медичної освіти, її подальшої інтеграції до європейського освітнього простору та забезпечить підвищення конкурентоздатності українських фахівців у сфері охорони здоров'я.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.28. С. 12–20.
2. Базелюк В., Гречаник Н., Кубіцький С., Шумілова І. Управління освітньою діяльністю: навч. посібник. Київ: Міленіум, 2023. 723 с.
3. Бутузова Л., Ледньова 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. P. 240–248.
4. Васянович Г. Роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. 2017. № 4. С. 1–9.
5. Димар Н., Сойка Л., Шевчук А. Формування професійних компетентностей фахівців медичних спеціальностей в умовах дистанційного навчання. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 39. С. 139–142. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.27>.
6. Духневич В. Створення безпечного освітнього середовища: «Шість кроків до безпеки». Проблеми політичної психології. 2022. Т. 26. № 12 (26). С. 266–278.
7. Зубик Л. Модель формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського. 2016. № 1 (52). С. 83–89.
8. Кириленко Н. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: у 2 ч. Львів, 2012. С. 149–151.
9. Марцева Л. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 519 с.
10. Маслов В. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. Післядипломна освіта в Україні. 2009. № 2. С. 3–10.
11. Махновська І. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 312 с.
12. Мельничук І. Професійна підготовка майбутніх логопедів як медична і педагогічна проблема в історичному контексті. Медична освіта. 2019. № 3 (83). С. 123–127.
13. Нахасва Я., Гуменна І., Шацький В. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів як педагогічна проблема. Медична освіта. 2021. № 3. С. 92–96. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2021.3.12602.
14. Ничкало Н. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. Вип. 1. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Благод. фонд ім. А. Макаренка. Київ: Екмо, 2004. 225 с.

15. Перелік професій (посад) працівників сфери охорони здоров'я. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 5 липня 2025 року № 1065. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 липня 2025 року за № 1109/44515. URL: [https://moz.gov.ua/storage/uploads/555e4c6d-bc57-4c21-b299-6045931e0c41/dn\\_1065\\_05072025\\_dod\\_2.pdf](https://moz.gov.ua/storage/uploads/555e4c6d-bc57-4c21-b299-6045931e0c41/dn_1065_05072025_dod_2.pdf).
16. Сисоєва С. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ: Екмо, 2010. 326 с.
17. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав. 2010. 456 с.

#### REFERENCES:

1. Andrushchenko, V., & Bondar, V. (2010). Modernizatsiia pedahohichnoi osvity vidpovidno do vyklykiv XXI stolittia [Modernization of pedagogical education in line with the needs of the XXI century]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. Sukhomlynskoho. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. Sukhomlynskoho. Series: Pedagogical Sciences*, 1.28, 12–20 [in Ukrainian].
2. Bazeliuk, V., Hrechanyk, N., Kubitskyi, S., & Shumilova, I. (2023). Upravlinnia osvითnoiu diialnistiu [Management of educational activities]: navch. posibnyk. K.: Milenium [in Ukrainian].
3. Butuzova, L., & Lednova, O. (2024). *Bezpechne osvitnie seredovyshe u konteksti zadovolenia potreb uchnia* [Safe educational environment in the context of satisfying students' needs]. The 9th International scientific and practical conference “Theoretical and practical aspects of the development of science and education” (March 05–08, 2024) (P. 240–248). Prague, Czech Republic. International Science Group [in Ukrainian].
4. Vasianovych, H. (2017). Rol pedahoha u formuvanni bezpechnoho osvitnoho seredovysheha u vyshchomu navchalnomu zakladi [The role of a teacher in the formation of a safe educational environment at a higher educational institution]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohika – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy*, 4, 1–9 [in Ukrainian].
5. Dymar, N., Soika, L., & Shevchuk, A. (2021). Formuvannya profesiinykh kompetentnosti fakhivtsiv medychnykh spetsialnosti v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of professional competence of medical specialists in the conditions of distance learning]. *Innovatsiina pedahohika – Innovation in Pedagogy*, 39, 139–142. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.27> [in Ukrainian].
6. Dukhnevych, V. (2022). Stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovysheha: “Shist krokiv do bezpeky” [Creating a safe educational environment: “Six steps to safety”]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of political psychology*, 26, 12 (26), 266–278 [in Ukrainian].
7. Zubyk, L. (2016). Model formuvannya profesiinykh kompetentnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Model of formation of professional competence of future IT specialists in the process of studying professional disciplines]. *Naukovyi visnyk MNU im. V. Sukhomlynskoho – Scientific journal of the Moscow State University named after V. Sukhomlynskoho*, 1 (52), 83–89 [in Ukrainian].
8. Kyrylenko, N. (2012). *Problemy informatsiinoi bezpeky osvitnoho seredovysheha vyshchoho navchalnoho zakladu* [Problems of information security of the educational environment of higher education]. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: Tretia mizhnar. nauk.- prakt. konf. – Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, perspectives: Third international scientific and practical conference, 2, 149–151. Lviv [in Ukrainian].
9. Martseva, L. (2015). *Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky molodshykh spetsialistiv radiotekhnichnoho profilu* [Theoretical and methodological foundations of professional training of young specialists of the radiotechnical profile]: *Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
10. Maslov, V. (2009). Kontseptualni zasady pobudovy, zmist i struktura oriientovanoi modeli funktsionalnoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Conceptual principles of the formation, content and structure of the oriented model of functional competence of heads of higher educational institutions]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, 2, 3–10 [in Ukrainian].
11. Makhnovska, I. (2015). *Profesiina pidhotovka mahistriv sestrynskoi spravy v umovakh stupenevoi osvity* [Professional training of masters of nursing in the conditions of the level of education]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
12. Melnychuk, I. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh lohopediv yak medychna i pedahohichna problema v istorychnomu konteksti [Professional competence of future doctors as a medical and pedagogical problem in a historical context]. *Medychna osvita*, 3 (83), 123–127 [in Ukrainian].
13. Nakhaieva, Ya., Humenna, I., & Shatskyi, V. (2021). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh likariv yak pedahohichna problema [Formation of professional competence of future doctors as a pedagogical problem]. *Medychna osvita*, 3, 92–96. DOI 10.11603/m.2414-5998.2021.3.12602 [in Ukrainian].

14. Nychkalo, N. (2004). Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka [Pedagogical process: theory and practice: collection of scientific papers]: zb. nauk. pr. Vyp. 1. APN Ukrainy. In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity, Blahod. fond im. A. Makarenka. K.: Ekmo. [in Ukrainian].

15. Perelik profesii (posad) pratsivnykiv sfery okhorony zdorovia [List of professions (positions) of health care workers] (2025). Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy 05 lypnia 2025 r. № 1065 – Order of the Ministry of Health Care of Ukraine dated July 5, 2025 No. 1065. Zareiestrovano v Ministerstvi yustytsii Ukrainy 23 lypnia 2025 roku za № 1109/44515. URL: [https://moz.gov.ua/storage/uploads/555e4c6d-bc57-4c21-b299-6045931e0c41/dn\\_1065\\_05072025\\_dod\\_2.pdf](https://moz.gov.ua/storage/uploads/555e4c6d-bc57-4c21-b299-6045931e0c41/dn_1065_05072025_dod_2.pdf). [in Ukrainian].

16. Sysoieva, S. (2010). Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia [Problems of continuous professional education: thesaurus of scientific research]. Naukove vydannia – Scientific publications. K.: Ekmo. [in Ukrainian].

17. Fitsula, M. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]: navch. posib. K.: Akademvydav. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 31.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.923:261.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.29>

**Денис ШПАК**

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти,

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

[szpakdenys@gmail.com](mailto:szpakdenys@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0545-6560

**Валентина КУРИЛЯК**

доктор богослов'я, доцент,

доцент кафедри богослов'я,

Приватний вищий навчальний заклад «Український гуманітарний інститут»

[v.kuryliak@ugi.edu.ua](mailto:v.kuryliak@ugi.edu.ua)

ORCID: 0000-0001-5245-9700

## ПАСТИРСЬКЕ СЛУЖІННЯ ЯК РЕСУРС ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я РЕЛІГІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ

**Анотація.** У статті проаналізовано феномен пастирського служіння як прикладного ресурсу підтримки та гармонізації психологічного здоров'я релігійної особистості в умовах війни та глибоких суспільних трансформацій. **Метою статті** є теоретичне обґрунтування й концептуалізація пастирського супроводу вірян як форми духовно-ціннісної підтримки, а також розкриття моделі духовно-ціннісної підтримки психологічного здоров'я релігійної особистості, її структурних компонентів, психологічних механізмів впливу та ключових компетентностей пастиря, необхідних для роботи з кризовими й травматичними переживаннями. У дослідженні висвітлено сучасний стан наукових напрацювань у галузі психології релігії щодо ролі духовності, віри та спільнотної приналежності у формуванні психологічної стійкості особистості в умовах воєнного часу. Узагальнено результати емпіричного дослідження, проведеного у 2024–2025 роках серед членів протестантських спільнот, що засвідчили значний потенціал пастирської підтримки та духовних практик у процесах емоційної стабілізації, смислотворення й подолання психоемоційного дистресу. **Науковою новизною** роботи є презентація моделі духовно-ціннісної підтримки психологічного здоров'я, що інтегрує духовні практики, психоемоційну допомогу, залучення до релігійної спільноти та екзистенційну переорієнтацію особистості. Особливу увагу приділено прикладному значенню роботи, яке полягає у розробленні методичних рекомендацій для пастирів, спрямованих на практичну гармонізацію психологічного здоров'я вірян у кризових умовах. Запропоновані рекомендації можуть бути використані у щоденній пастирській діяльності для здійснення духовно-ціннісного діалогу, пастирського консультування, профілактики психоемоційного виснаження та своєчасного скерування вірян до фахівців з психічного здоров'я. Сформувано **висновок**, що впровадження запропонованих методичних орієнтирів підвищує ефективність пастирського супроводу, сприяє збереженню цілісності особистості, відновленню внутрішньої рівноваги та формуванню психологічної стійкості вірян в умовах війни.

**Ключові слова:** духовно-ціннісна підтримка, пастир, пастирське служіння, психологічне здоров'я, психологічна стійкість, релігійна особистість.



**Denys SHPAK**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology  
and Educational Management,  
Mykolaiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education  
szpakdenys@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0003-0545-6560

**Valentyna KURYLIAK**

Doctor of Theology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theology,  
Ukrainian Institute of Arts and Sciences  
v.kuryliak@ugi.edu.ua  
**ORCID:** 0000-0001-5245-9700

**PASTORAL MINISTRY AS A RESOURCE FOR SUPPORTING  
THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF RELIGIOUS INDIVIDUALS  
IN THE CONTEXT OF WAR: THEORETICAL FOUNDATIONS  
AND METHODOLOGICAL GUIDELINES**

**Abstract.** The article analyzes pastoral ministry as an applied resource for supporting and harmonizing the psychological well-being of religious individuals in the context of war and profound social transformations. **The purpose** of the article is to provide a theoretical justification and conceptualization of pastoral care as a form of spiritual and value-based support, as well as to identify its structural components, psychological mechanisms of influence, and key pastoral competencies required for working with crisis-related and traumatic experiences. The study highlights current scholarly approaches within the psychology of religion concerning the role of spirituality, faith, and community belonging in fostering psychological resilience under conditions of wartime stress. The results of an empirical study conducted in 2024–2025 among members of Protestant communities are generalized, demonstrating the significant potential of pastoral support and spiritual practices in processes of emotional stabilization, meaning-making, and overcoming psycho-emotional distress. **The scientific novelty** of the research lies in the development of a model of spiritual and value-based support for psychological well-being that integrates spiritual practices, psycho-emotional assistance, involvement in a religious community, and existential reorientation of the individual. Particular emphasis is placed on the applied significance of the study, which consists in the development of methodological guidelines for pastors aimed at the practical harmonization of believers' psychological well-being in crisis conditions. The proposed guidelines may be used in everyday pastoral practice to facilitate spiritual and value-oriented dialogue, pastoral counseling, support in grief processes, prevention of psycho-emotional exhaustion, and timely referral of believers to mental health professionals when necessary. **It is concluded** that the implementation of the proposed methodological guidelines enhances the effectiveness of pastoral care and contributes to the preservation of personal integrity, restoration of inner balance, and strengthening of psychological resilience of believers in the context of war.

**Key words:** spiritual and value-based support, pastor, pastoral ministry, psychological health, psychological resilience, religious personality.

**Постановка проблеми.** Гармонізація психологічного здоров'я релігійної особистості в умовах кардинальних суспільних трансформацій, спричинених війною в Україні, потребує комплексного підходу, який поєднує ціннісно орієнтовану психологічну допомогу, психоедукацію та духовну підтримку. У результаті проведеного нами у 2024 році емпіричного дослідження було доведено, що вірянам протестантських деномінацій притаманна висока залученість до духовного життя, що створює потенціал для внутрішнього зцілення через феномени віри, смислу та приналежності до

референтної групи. Водночас складні реалії сьогодення вимагають від пастирів нових компетентностей, здатності працювати на перетині психоемоційної, духовної та екзистенційної сфер, а також здатності здійснювати системну підтримку тих віруючих осіб, які зазнали психологічного травмування.

Пастирське служіння, традиційно зорієнтоване на духовне провадження та релігійне виховання, сьогодні виконує значно ширший спектр функцій: від емоційного супроводу до глибинної екзистенційної підтримки та формування духовних і смислових ресурсів

подолання кризи. Водночас роль пастиря у підтримці психологічного здоров'я віруючої особистості під час війни залишається недостатньо концептуалізованою у психології релігії. Існує потреба теоретично осмислити механізми духовно-ціннісної підтримки, визначити її структурні компоненти та умови ефективності пастирського супроводу в надзвичайних життєвих ситуаціях. У цьому дискурсі виразно актуалізується потреба розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій, що спираються на концепцію ціннісної детермінації психологічного здоров'я та духовно-ціннісного підходу, сформульованих у межах нашого дослідження. Ці рекомендації покликані забезпечити надійні орієнтири для професійної діяльності пастирів і педагогів, спрямованої на підтримку цілісності особистості, відновлення психоемоційного балансу, формування стійкої життєвої позиції та духовного зростання, що забезпечить належний рівень психологічного здоров'я.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Повномасштабна війна в Україні спричинила сплеск емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних наслідків конфлікту та ролі релігійних інституцій у підтримці населення. У іноземних публікаціях з фокусом на Україну підкреслюється високий рівень запиту на психологічну допомогу, зростання кількості випадків тривоги, депресії і посттравматичних симптомів у різних групах населення, а також важливість локальних систем психічної допомоги й громадянської солідарності у протидії кризі [15]. Деякі науковці розглядають духовність як значущий фактор резилієнсу українців під час війни, вказуючи на те, що релігійні практики та відчуття приналежності до спільноти сприяють збереженню смислів і емоційної стабільності. Проте автори також фіксують потребу в більш систематичних емпіричних даних щодо механізмів впливу (через соціальну підтримку, копінг-стратегії, смислотворення) [2; 3; 13].

Дослідження в різних контекстах показують, що релігійна віра й практики не лише надають індивідуальні внутрішні ресурси, але й створюють соціальні мережі підтримки – фактор, який часто виступає ключовим для відновлення після травми. Окремі емпіричні роботи підкреслюють роль активного копіngu

в поєднанні з вірою та підтримкою громади як комбінації, що найкраще корелює зі стійкістю. Водночас у літературі зустрічаються попередження про можливі ризики: наприклад, коли релігійні інтерпретації травми призводять до внутрішньої ізоляції або відкладання професійної допомоги. Це вказує на необхідність інтегрованих підходів, де релігійний і професійний психолого-педагогічний супровід доповнюють одне одного [6].

У сучасних англійських дослідженнях [1; 10; 14] пастирська опіка розглядається як важливий чинник психодуховної підтримки, що сприяє зниженню психоемоційного дистресу у складних життєвих обставинах, та обґрунтовано доцільність інтеграції духовного супроводу з психотерапевтичними підходами для забезпечення цілісної підтримки психічного здоров'я вірян протестантських церков. Проте, попри наявність значної кількості публікацій, присвячених різним аспектам духовної опіки з боку церковних лідерів та підтримки релігійних спільнот, феномен пастирського служіння у специфічних умовах війни досліджений недостатньо. Зокрема, бракує моделей, які б інтегрували духовні, екзистенційні, психологічні та спільнотні механізми підтримки, а також окреслювали б компетентності пастиря, необхідні для ефективного супроводу віруючих у кризових ситуаціях. З огляду на виявлені тенденції та прогалини представлені у статті методичні рекомендації відповідають нагальній потребі сьогодення. Вони спираються на результати формульованого експерименту, що проводився протягом травня-липня 2025 року задля емпіричної перевірки ефективності розробленої нами Програми гармонізації психологічного здоров'я членів протестантських спільнот в Україні. Таким чином, сподіваємося, що представлена робота в певному обсязі заповнить важливу нішу між загальними висновками досліджень психологічного здоров'я особистості в умовах соціальної кризи й потребою локально-релевантних психолого-педагогічних рішень.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації пастирського служіння як ресурсу підтримки психологічного здоров'я релігійної особистості в умовах війни, визначенні структури,

механізмів і ключових компонентів духовно-ціннісної підтримки, а також у висвітленні компетентностей пастиря, необхідних для ефективного духовного супроводу в ситуаціях кризового та травматичного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах інтенсивної повномасштабної війни та соціально-політичної турбулентності особливої актуальності набуває роль пастиря як ключової фігури духовної підтримки та ціннісного супроводу членів релігійної громади. Психологічне здоров'я вірян у цей період зазнає багатовекторного стресогенного впливу. За таких умов пастирське служіння виходить за межі суто церковного обряду й набуває психотерапевтичного, екзистенційного та соціально-мобілізаційного характеру. Пастир має бути не лише проповідником віри, але й мудрим фасилітатором внутрішнього відновлення особистості, що активно застосовує механізми духовної рефлексії, смислової інтеграції та підтримки ідентичності, які зазнають найбільшого руйнівного впливу внаслідок психотравматичного досвіду.

Пастир виступає як духовний лідер, який не просто транслює релігійні істини, а активізує в людині здатність до морального та емоційного відновлення або навіть зцілення. Його слово, постава, приклад життя виконують стабілізуючу функцію, особливо в періоди дезорієнтації, масової тривожності та екзистенційного сум'яття. Як зазначав Г. Кюнг, духовний авторитет у християнській традиції – це не лише носій доктрини, але й посередник надії, провідник до глибшого особистісного сенсу буття [8]. У психоекзистенційному вимірі пастир виконує функцію «опори ззовні», що сприяє формуванню внутрішньої опори в людині через надання ціннісного, а не лише емоційного змісту її переживанням. У цій ролі він водночас є й свідком болю, й носієм нарративу надії, що дає змогу поєднати навіть деструктивні частини життєвої історії людини в нову цілісність.

Роботи в галузі психології релігії, зокрема дослідження К. Паргамента, підтверджують, що пастирська підтримка має позитивний вплив на психологічну стійкість особистості, оскільки сприяє мобілізації духовного ресурсу – здатності переживати кризові події через призму віри, надії та довіри до

трансцендентного [11]. Саме пастир допомагає активувати цей ресурс, надаючи вірянам не лише розради, але й духовну перспективу подій, що відбуваються. Він працює з глибинними страхами, провинною, внутрішньою дезорганізацією і робить це завдяки своїй унікальній ролі духовного наставника, якому притаманні духовна залученість, особистісна присутність, молитва, символічні жести підтримки та повернення до біблійної нарративності, що структурує буття. У цьому процесі надзвичайно важливими є такі особистісні характеристики пастиря, як переконаність в істинності власного досвіду віри, здатність бути носієм миру навіть у розбурханому середовищі, витривалість до страждання інших.

Формування духовного ресурсу шляхом пастирського служіння охоплює такий фундаментальний глибинний психологічний процес, як інтеріоризація духовних цінностей, для чого використовуються морально-ціннісне та екзистенційне консультування, практика спільної молитви та сумісних богослужінь, а також досвід спільної діяльності щодо організаційних питань функціонування церкви. Інтеріоризація – це процес засвоєння цінностей не як зовнішніх норм, а як особистісно значущих смислових орієнтирів. Спираючись на потужний духовний потенціал проповідей, індивідуальних бесід, прикладів з Писання та життєві свідчення, пастир допомагає людині не просто погодитися з певними етичними імперативами, а перетворити їх на внутрішній дороговказ у ситуаціях етичних дилем, стан вирішення яких безпосередньо позначається на стані психологічного здоров'я віруючої людини. При цьому жертвовність, прощення, гідність, любов до ближнього стають не лише моральними постулатами, але й психотерапевтичними чинниками, що врівноважують психоемоційний стан особистості і надають їй внутрішньої сили долати складні життєві обставини.

Морально-ціннісне та екзистенційне консультування, що дедалі частіше визнається ефективним компонентом духовної допомоги [16], у пастирській практиці набуває форми глибокого слухання, надання простору для висловлення та емоційного відреагування болю, переосмислення втрат, актуалізації сенсу життя. Пастир у такій взаємодії діє як «відлуння Божої присутності»: не осуджує,

не пришвидшує відповідей, а супроводжує людину в її «пустелі», де вона вчиться заново жити з Богом і серед людей.

Молитва в цьому контексті виконує функцію не лише релігійного обов'язку, але й інструмента глибокої регуляції емоційного стану. Як засвідчують дослідження, вона знижує рівень тривожності, сприяє активізації парасимпатичної нервової системи та посилює відчуття контролю [7]. Колективна молитва також виконує функцію символічного єднання, мобілізації сили спільноти та формування відчуття приналежності. Отже, спільність виступає ще одним ключовим механізмом пастирського впливу. Віра реалізується не в ізоляції, а в умовах живої взаємодії з іншими. Церква як громада стає простором, де людина відновлює соціальні зв'язки, отримує підтримку, навчається емпатії й турботі. Пастир як духовний керівник цієї спільноти виконує важливу роль у конструюванні культури прийняття, відкритості, чесного діалогу про складні теми, як-от страх, сумнів, втрата віри. Він створює відповідний психологічний клімат толерантності до слабкості, готовності та впевненості у зціленні, спілкування, пронизаного милосердям.

Таким чином, пастирський вплив у контексті війни та повоєнного відновлення набуває рис комплексної духовно-психологічної підтримки. Вона спрямована не лише на збереження віри, але й на відновлення людської цілісності шляхом інтеграції травматичного досвіду у світоглядну картину, побудовану на фундаменті біблійних та екзистенційних цінностей. Пастир має бути підготовленим до цієї складної, але життєво необхідної ролі – не лише теологічно, але й психоемоційно, аналітично й духовно, щоби стати справжнім провідником до внутрішнього миру та віри.

Духовно-ціннісний діалог у пастирській діяльності виступає одним з фундаментальних інструментів формування цілісного «Я» віруючої особистості. В основі такого діалогу має лежати принцип поваги до внутрішнього світу людини, її духовного пошуку, її здатності до рефлексії над життям, стражданням, добром і злом. На відміну від директивного настановлення чи риторичного монологу, духовно-ціннісний діалог передбачає відкритий простір для смислотворення – коли пастир не нав'язує готові відповіді, а супроводжує віруючу

людину в процесі пошуку особистісно значущого сенсу. Такий підхід ґрунтується на християнській антропології, яка визнає людину носієм образу Божого, здатною до вільного вибору, морального зростання та діалогу з Творцем.

Згідно з логотерапевтичним підходом В. Франкла, смислотворення є базовою людською потребою і водночас ключем до подолання страждання [4]. Пастир, вступаючи у смисловий діалог з вірянином, допомагає йому не лише проговорити біль чи втрату, але й вбудувати цей досвід у ширшу картину життя, у якій присутні Бог, вічність, покликання, прощення та надія. Формується цілісне «Я», здатне витримати деструктивні впливи зовнішнього середовища, оскільки воно укорінене не лише у психологічних захистах, але й у трансцендентному вимірі буття. У процесі такого діалогу особистість не втрачає себе в обставинах, а заново себе знаходить. При цьому точкою опори виступають віра, взаємини з Богом та ближніми.

У контексті війни, коли втрати, страждання та психологічне травмування стають масовим явищем, пастирська діяльність виконує життєво важливу функцію підтримки психоемоційної рівноваги. Це не лише полегшення болю, але й створення внутрішньої структури, яка дає змогу витримувати біль і рухатися далі. Психологічна рівновага в цьому разі базується не на уникненні страждання, а на його осмисленні та прийнятті. Пастир – це той, хто допомагає побачити у скрутних обставинах присутність Божого світла, не зменшує значення втрати, але відкриває перспективу її конструктивного переживання, співпереживання, а також духовного зростання через цей досвід. Як відзначає Г. Кушнер, духовний лідер не пояснює причину страждання, а допомагає знайти спосіб жити з ним, не втративши віри [1, с. 46].

Таким чином, методичною основою пастирського супроводу може виступити модель духовно-ціннісної підтримки психологічного здоров'я, яка об'єднує чотири взаємопов'язані компоненти.

Перший компонент – духовні практики, зокрема молитва, піст, сповідь та читання Біблії. Ці практики слугують не лише актом релігійного служіння, але й механізмами

глибокої саморефлексії, катарсису, розвантаження та консолідації внутрішніх ресурсів. Раніше вже відзначалось, що молитва активує не тільки духовні, але й нейрофізіологічні механізми заспокоєння, пов'язані з роботою префронтальної кори та гальмуванням гіперактивності лімбічної системи. Практика посту, у свою чергу, сприяє підвищенню усвідомлення, загостренню моральної чутливості, а також формує здатність до самоконтролю й дисципліни, що є ресурсом психологічної стійкості.

Другим компонентом є психоемоційна підтримка, що реалізується шляхом використання душепастирських бесід. Добре структурована проповідь у воєнний час має не лише богословське, але й терапевтичне значення: вона орієнтує, стабілізує, надихає, допомагає трансформувати хаос у символічно осмислений простір. Душепастирські бесіди – особлива форма духовного супроводу, де пастир виступає одночасно як уважний слухач, порадник, молитовник та друг. Саме в таких бесідах відкриваються глибини болю, провини, сорому, екзистенційного страху, і саме тут починається процес інтеграції травматичного досвіду в нову ідентичність вірянина.

Третім чинником є залучення до спільноти, що реалізується у вигляді взаємодопомоги та спільної діяльності у межах релігійної громади. Соціальна ізоляція в умовах війни є одним з потужних чинників психологічної дестабілізації. Приналежність до референтної групи, навпаки, надає людині відчуття приналежності, значущості та взаємної підтримки. Участь у церковному служінні – навіть на тлі особистого болю – мобілізує альтруїстичну мотивацію, допомагає вийти за межі вузькоособистісного страждання і перетворити його на джерело співчуття до інших. Як зазначає американський психолог Дж. МакНайт, сила громади полягає в її здатності робити людей потрібними, а це саме те, що відновлює суб'єктність, самоцінність і смисл [9].

Останній елемент моделі – екзистенційна переорієнтація. Вона полягає в тому, що завдяки духовному супроводу пастиря людина вчиться дивитися на свої страждання не лише як на втрату, але й як на виклик до глибшого розуміння себе, життя, смерті, гріха, прощення та вічності. Переосмислення смерті перестає бути джерелом паралізуючого страху й набуває

сенсу входження в іншу реальність буття, спільноти зі святими, Божої обітниці. Провина може бути трансформована у досвід очищення, покаяння, внутрішнього оновлення. Ключові ідея цього етапу полягає в тому, що екзистенційна криза – це не кінець, а точка повороту до нового народження особистості у вірі.

Саме пастирська діяльність, коли вона поєднує богословську глибину, психологічну проникливість та гуманістичну емпатію, є унікальним ресурсом у збереженні та відновленні внутрішньої цілісності особистості в умовах граничного екзистенційного досвіду. Її методична реалізація потребує належної підготовки пастирів, їх безперервного духовного вдосконалення, що дасть змогу ефективно відповідати на виклики часу й водночас залишатися вірним Євангельському покликанню.

У стратегічному розгортанні пастирського служіння у сучасних умовах важливим стає системне переосмислення підходів до духовної опіки, зокрема шляхом формування цілісної парадигми дій, спрямованих на профілактику, стабілізацію, відновлення та супровід психоемоційного стану віруючих. Одним з ключових напрямів має стати профілактика психоемоційного виснаження шляхом укріплення духовного стрижня особистості. В умовах хронічного стресу, інформаційного перевантаження та моральної втоми саме духовна ідентичність віруючої людини постає як внутрішній орієнтир, здатний утримувати її від розпаду особистості. У пастирському супроводі укріплення духовного стрижня реалізується у формі систематичної роботи з текстом Біблії, проповідей, бесід, участі в літургії, а також практики індивідуальної молитви. При цьому важливо, щоб пастир не лише транлював доктринальну істину, але й допомагав інтегрувати її у повсякденний досвід.

Пастирська підтримка у контексті втрат під час воєнних подій потребує особливих інструментів духовного супроводу горя. У християнській традиції горе не засуджується як слабкість, а визнається частиною шляху освячення, процесом, що має внутрішній потенціал перетворення. Пастир має бути підготовленим до роботи з усіма фазами горювання, виявляючи співпереживання без поспішних утішань, підтримуючи вірянина, охопленого внутрішнім болем, та водночас допомагаючи йому

побачити перспективу вічного життя, Божої присутності та надії. Рекомендується використовувати такі методи, як супровід у процесі «прощання», створення безпечного простору для висловлення болю, молитва за зцілення серця, обряди поминання, а також інтерпретація біблійних наративів про страждання та втрату (зокрема, Книга Йова, Плач Єремії, страждання Христа в Гефсиманії).

Адаптація пастирських підходів до кризових станів вимагає базового розуміння психологічної симптоматики та принципів кризової психотерапії. Пастир не може замінити фахового психолога, однак здатний виступати як перша точка контакту, фігура безумовного прийняття та стабілізуючого впливу. Для цього важливо формувати в пастирів навички розпізнавання основних симптомів емоційних розладів, як-от підвищена тривожність, панічні атаки, нав'язливі дії, емоційне оніміння, уникання тригерів. Важливо забезпечити такий супровід без ретравматизації, підтримуючи структуру, безпеку, орієнтацію на ті цінності, в яких людина ще не розчарувалась після травматичного досвіду. Часто саме духовний вимір відкриває шлях до екзистенційної стабілізації, який пов'язаний з усвідомленням, що навіть у стані внутрішньої дезорганізації особа залишається цінною у Божих очах, а процес зцілення можливий.

Групові форми пастирського служіння – такі як молитовні групи, духовні ретрити та пастирське консультування в малій групі – є надзвичайно ефективними в реабілітаційному процесі, оскільки поєднують особистісну підтримку з досвідом належності. Групова молитва активізує колективну віру як ресурс, ретрит забезпечує можливість виходу з щоденного потоку стресу і занурення в глибину споглядання, переосмислення та оновлення. У таких форматах можлива не лише духовна робота, але й тілесно-орієнтовані практики (наприклад, молитва з тілесним усвідомленням, християнські арттехніки), що сприяють нейрофізіологічному заспокоєнню та зниженню напруги. Пастирське консультування у груповому форматі дає змогу трансформувати сором і самотність у почуття підтримки й взаємної емпатії. Як зазначає Г. Клауд, «спільнота лікує» [5] – і саме пастир як її лідер може ініціювати та фасилітувати цей процес.

Підтримка духовного потенціалу вірян є стратегічним завданням у складі часи та передбачає проповідницьке спрямування на цінності надії, смирення, служіння та подолання. Проповідь, що є не лише богословським, але й педагогічним інструментом, повинна постійно актуалізувати присутність Божої благодаті навіть у найскрутніших обставинах, нагадуючи про Ісусову перемогу над смертю, Його солідарність з людським стражданням та заклик до вірності, незважаючи на випробування. Смирення в цьому контексті постає не як пасивна покора, а як активна згода на служіння, перенесення болю з надією, вияв глибокої внутрішньої сили. Пастир має допомагати вірянам бачити себе не як жертв, а як активних носіїв духовної спадщини, здатних обирати любов, добро і правду навіть у розбитому світі.

Формування компетентностей духовного лідера вимагає систематичного підходу до розвитку його здатності до безпомилкового визначення духовних і психоемоційних потреб пастви, супроводу у складних життєвих обставинах та фасилітації особистісного й духовного зростання. Діагностика потреб передбачає не клінічну оцінку, а пастирське «розпізнавання духів», тобто чутливість до змін у настрої, поведінці, способах молитви, ставленні до спільноти. Для цього пастир має бути відкритим до безоцінкового слухання, уважним до невербальних сигналів, а також мати базові знання з психології. Супровід потребує не лише співпереживання, але й здатності витримувати тягар розповідей про біль, не втрачаючи при цьому власної внутрішньої опори. Фасилітація духовного зростання полягає у створенні простору для запитань, сумнівів, творчої рефлексії, де вірянин не лише «отримує відповіді», але й стає співучасником процесу духовного дозрівання.

Важливою методичною рекомендацією виступає також необхідність налагодження взаємодії пастирів з християнськими психологами, капеланами, волонтерами. Ідея цієї позиції полягає в тому, що пастир не має претендувати на монополію на допомогу – навпаки, визнання обмежень власної компетенції й готовність до партнерства є ознаками духовної зрілості. Християнський психолог може надати фахову психотерапевтичну підтримку, капелан – діяти в межах військових або госпітальних структур, волонтер – допомогти з організаційними чи

гуманітарними аспектами. Важливо, щоб ці ролі були чітко окреслені, взаємодія – координаційною, а мета – спільною: зміцнення особистості в її духовному, психологічному, соціальному й тілесному вимірах. У цьому полягає модель служіння, де пастир не лише вчить, але й зростає разом зі своєю громадою, зберігаючи вірність Христу та відповідальність перед людьми.

**Висновки.** Пастирське служіння в умовах повномасштабної війни в Україні постає як багаторівневий духовно-психологічний процес, спрямований на відновлення внутрішньої цілісності, стабілізацію психоемоційного стану та формування смислового ресурсу особистості, яка сповідує християнство. Пастир, виконуючи роль духовного лідера, фасилітатора надії та провідника у смислотворчих процесах, сприяє інтеграції травматичного досвіду у цілісну світоглядну перспективу. Духовні практики, пастирські бесіди, спільнотна взаємодія та екзистенційна переорієнтація утворюють цілісну модель підтримки, що поєднує психологічні, духовні й соціальні механізми впливу.

Важливим результатом здійсненого аналізу є усвідомлення об'єктивної потреби у цілеспрямованій професійній підготовці пастирів до здійснення служіння в умовах збройного конфлікту та поширених посттравматичних психічних розладів. Професійні компетентності духовного лідера мають охоплювати сформовану здатність до емпатійного (глибинного)

слухання, ідентифікації та інтерпретації психологічної симптоматики, навички психодуховного супроводу осіб у кризових і травматичних життєвих ситуаціях, а також інтегровану професійну співпрацю з фахівцями у сфері психології, капеланами та волонтерами.

Таким чином, пастирська діяльність, інтегруючи духовні та психологічні підходи, має значний потенціал у збереженні та відновленні психологічного здоров'я християн – членів протестантських спільнот, зокрема в умовах екстремальних соціально-політичних викликів. Запропонована модель духовно-ціннісної підтримки може слугувати теоретичною основою для подальших досліджень та практичного вдосконалення системи духовної опіки. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробленні та апробації спеціалізованих тренінгових програм для пастирів, спрямованих на поглиблення їхньої психологічної компетентності в роботі з різними формами травматичного досвіду. Крім того, особливого наукового інтересу заслуговує системний аналіз довготривалого впливу інтегрованого духовно-психологічного супроводу на динаміку посттравматичного зростання вірян у поствоєнний період, що передбачає вивчення трансформації особистісних смислів, зміцнення психологічної резиліентності та процесів соціальної реінтеграції релігійної особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кушнер Г. Коли погані речі стаються з добрими людьми / пер. з англ. М. Куян. Львів: Місіонер, 2010. 150 с.
2. Панок В., Предко В. Постковідне суспільство в умовах війни: фактор релігійності у підтримці життєстійкості особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35 (74). № 4. С. 17–27. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/04>.
3. Содолевська В. Психологічна дезадаптація та резиліентність: досвід української молоді під час війни. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Т. 10. № 1. DOI: <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v10i1.585>.
4. Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії / пер. з англ. Харків: КСД, 2023. 320 с.
5. Cloud H. Changes that heal: How to understand your past to ensure a healthier future. Nashville: Zondervan. 1992. 336 p. URL: [https://media.harpercollinschristian.com/files/z/PDF/ChangesThatHeal\\_samptxt.pdf](https://media.harpercollinschristian.com/files/z/PDF/ChangesThatHeal_samptxt.pdf).
6. Hamamra B., Mahamid F., Bdier D. War-related trauma in Gaza: The role of religious faith, social support, and active coping strategies. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/ort0000873>.
7. Koenig H.G. Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*. 2012. Iss. 5. DOI: <https://doi.org/10.5402/2012/278730>.
8. Küng H. On Being a Christian. New York: Doubleday 1976. 728 p.
9. McKnight J., Block P. The Abundant Community: Awakening the Power of Families and Neighborhoods. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2010. 173 p.
10. Nganyu N.G. Pastoral Care and Christian Psychotherapy: Exploring the Intersection of Spiritual Direction and Mental Health Support in the Local Church. *Greener Journal of Social Sciences*. 2025. Vol. 15 (1). P. 103–112. DOI: <https://doi.org/10.15580/gjss.2025.1.050625078>.
11. Pargament K.I. Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred. New York – London: Guilford Press, 2007. URL: <https://psipp.itb-ad.ac.id/wp-content/uploads/2020/10/>

Kenneth-I.-Pargament-Spiritually-Integrated-Psychotherapy\_-Understanding-and-Addressing-the-Sacred-2007-The-Guilford-Press.pdf.

12. Pembroke N. Christian Pastoral Care as Spiritual Formation: A Holistic Model for Congregational Ministry. *Religions*. 2025. Vol. 16. Iss. 5. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel16050618>.

13. Pinchuk I., Yachnik Yu., Goto R., Skokauskas N. Mental health services during the war in Ukraine: 2-years follow up study. *International Journal of Mental Health Systems*. 2025. Vol. 19. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13033-025-00667-9>.

14. Rodrigo D.F. The Influence of Pastoral Care on the Emotional, Social, and Spiritual Well-being of Grieving Families. *Ministries and Theology*. 2024. Vol. 2. № 1. P. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.35335/zv573683>.

15. Schwarzer R. Stress, resilience, and coping resources in the context of war, terror, and migration. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2024. № 57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101393>.

16. Yalom I.D. Existential psychotherapy. New York: Ingram Publisher Services, 1980. 544 p.

## REFERENCES:

1. Kushner, S. (2010). Koli pogani rechi stayutsya z dobrimi lyudmi [When Bad Things Happen to Good People]. Lviv [in Ukrainian].

2. Panok, V., Predko, V. (2024). Postkovidne suspilstvo v umovah vijni: faktor religijnosti u pidtrimci zhittjestijkosti osobistosti [Post-COVID society in war conditions: the factor of religiosity in maintaining the vitality of the individuals]. *Vcheni zapiski TNU imeni V. Vernadskogo – Scientific notes of the V. Vernadsky TNU*, 35(74), 4, 17-27. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/04> [in Ukrainian].

3. Sodolevska, V. (2025). Psihologichna dezadaptaciya ta rezilyentnist: dosvid ukrayinskoyi molodi pid chas vijni [Psychological maladjustment and resilience: the experience of Ukrainian youth during the war]. *Psihosomatichna medicina ta zagalna praktika – Psychosomatic medicine and general practice*, 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.26766/pmgp.v10i1.585> [in Ukrainian].

4. Frankl, V. (2023). Likar ta dusha. Osnovi logoterapiyi [The Doctor and the Soul. Fundamentals of Logotherapy]. Harkiv [in Ukrainian].

5. Cloud, H. (1992). Changes that heal: How to understand your past to ensure a healthier future. Nashville. URL: [https://media.harpercollinschristian.com/files/z/PDF/ChangesThatHeal\\_samptxt.pdf](https://media.harpercollinschristian.com/files/z/PDF/ChangesThatHeal_samptxt.pdf) [in English].

6. Hamamra, B., Mahamid, F., Bdier, D. (2025). War-related trauma in Gaza: The role of religious faith, social support, and active coping strategies. *American Journal of Orthopsychiatry*. URL: <https://doi.org/10.1037/ort0000873> [in English].

7. Koenig, H.G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, (5). DOI: <https://doi.org/10.5402/2012/278730> [in English].

8. Küng, H. (1976). On Being a Christian. New York [in English].

9. McKnight, J., Block, P. (2010). The Abundant Community: Awakening the Power of Families and Neighborhoods. San Francisco [in English].

10. Nganyu, N.G. (2025). Pastoral Care and Christian Psychotherapy: Exploring the Intersection of Spiritual Direction and Mental Health Support in the Local Church. *Greener Journal of Social Sciences*, 15 (1), 103–112. DOI: <https://doi.org/10.15580/gjss.2025.1.050625078> [in English].

11. Pargament, K.I. (2007). Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred. New York – London. URL: [https://psipp.itb-ad.ac.id/wp-content/uploads/2020/10/Kenneth-I.-Pargament-Spiritually-Integrated-Psychotherapy\\_-Understanding-and-Addressing-the-Sacred-2007-The-Guilford-Press.pdf](https://psipp.itb-ad.ac.id/wp-content/uploads/2020/10/Kenneth-I.-Pargament-Spiritually-Integrated-Psychotherapy_-Understanding-and-Addressing-the-Sacred-2007-The-Guilford-Press.pdf) [in English].

12. Pembroke, N. (2025). Christian Pastoral Care as Spiritual Formation: A Holistic Model for Congregational Ministry. *Religions*, 16 (5). DOI: <https://doi.org/10.3390/rel16050618> [in English].

13. Pinchuk, I., Yachnik, Yu., Goto, R., Skokauskas, N. (2025). Mental health services during the war in Ukraine: 2-years follow up study. *International Journal of Mental Health Systems*, (19). DOI: <https://doi.org/10.1186/s13033-025-00667-9> [in English].

14. Rodrigo, D.F. (2024). The Influence of Pastoral Care on the Emotional, Social, and Spiritual Well-being of Grieving Families. *Ministries and Theology*, 2, (1), 38–45. DOI: <https://doi.org/10.35335/zv573683> [in English].

15. Schwarzer, R. (2024). Stress, resilience, and coping resources in the context of war, terror, and migration. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (57). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101393> [in English].

16. Yalom, I.D. (1980). Existential psychotherapy. New York: Ingram Publisher Services [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.30>**Оксана ШПОРТУН**

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

shportun\_o@ukr.net

ORCID: 0000-0001-8186-406X

**Ірина СВІТЛАК**

доктор юридичних наук, професор,

професор кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін,

Вінницький навчально-науковий інститут економіки

Західноукраїнського національного університету

svitlakiryna@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4408-6868

**Андрій ШПОРТУН**

доктор філософії (PhD) в галузі психології,

Харківський національний університет внутрішніх справ

shportunam@gmail.com

ORCID: 0009-0009-6906-6319

**ВТОМА ВІД ВІЙНИ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЗНИЖЕННЯ ЯКОСТІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ**

**Анотація.** Метою дослідження є комплексний аналіз сучасного стану феномену втоми від війни у цивільного населення України як психофізіологічного чинника зниження якості ментального здоров'я з метою розробки комплексного медико-психологічного підходу до психокорекції втоми від війни у цивільного населення України. **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 ментальне здоров'я. Використано методи: Шкалу психологічного дистресу війни (ПДСВ), Шкалу оцінки втоми FAS, Нейропсихіатричний опитувальник NPI, Опитувальник посттравматичних когніцій, опитувальник «Види екзистенційної тривоги». Методи статистичної обробки даних (кількісні та якісні методи статистичного аналізу, кореляційний аналіз). **Наукова новизна.** Уперше систематизовано комплекс впливів втоми від війни на ментальне здоров'я з виокремленням психоемоційних чинників, зокрема хронічного стресу, ПТСР, депресивних станів та їх впливу на розвиток втоми від війни. Представлено узагальнені результати сучасних клінічних досліджень перебігу синдрому «втома від війни» та запропоновано інтегровані стратегії підтримки, які передбачають когнітивно-поведінкову терапію та групові психологічні програми. **Висновки.** Встановлено, що війна спричинила суттєве погіршення психофізіологічних, психологічних, когнітивних та емоційних складових ментального здоров'я цивільного населення. У статті розглядається структурно-функціональна модель феномену втоми від війни у дорослого населення України та зменшення синдрому за допомогою розробки комплексного медико-психологічного підходу до психокорекції втоми від війни у цивільного населення України. Основною стратегією підходу має бути психологічний вплив на формування навичок самоконтролю, оволодіння прийомками, які допомагають долати негативні думки, розвивати вміння взаємодопомоги в разі виникнення травматичної події, а також розвиток навичок саморегуляції психофізіологічної напруги, розширення способів саморегуляції тривоги, а також когнітивних установок щодо усвідомлення власної життєвої позиції у ставленні до життя.

**Ключові слова:** ментальне здоров'я людини, психологічний дистрес, внутрішня психологічна напруга, втома від війни, управління втомою.



© О. Шпортун, І. Світлак, А. Шпортун, 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

**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:** 0000-0001-8186-406X

**Iryna SVITLAK**

Doctor of Law, Professor,  
Professor at the Department of Law and Humanities,  
Vinnytsia Educative and Research Institute  
of West Ukrainian National University  
svitlakiryna@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-4408-6868

**Andriy SHPORTUN**

Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology,  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
shportunam@gmail.com  
**ORCID:** 0009-0009-6906-6319

## WAR FATIGUE AS A PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTOR OF THE DECREASED QUALITY OF MENTAL HEALTH OF THE CIVILIAN POPULATION

**Abstract.** The purpose of the study is a comprehensive analysis of the current state of the phenomenon of “war fatigue” in the civilian population of Ukraine as a psychophysiological factor of the decline in the quality of mental health, in order to develop a comprehensive medical and psychological approach to the psychocorrection of war fatigue in the civilian population of Ukraine. **Research methodology.** The methodological basis is a combination of general psychological principles of the unity of the psyche and activity, development and systematicity with specific thematic approaches to studying the impact of socio-economic, medical, environmental and psychological factors on mental health. The methods used are: Psychological Distress of War Scale (PDSW), Fatigue Assessment Scale FAS, Neuropsychiatric Questionnaire NPI, Posttraumatic Cognition Questionnaire, Questionnaire “Types of Existential Anxiety”. Methods of statistical data processing (quantitative and qualitative methods of statistical analysis, correlation analysis). **Scientific novelty.** For the first time, the complex of effects of war fatigue on mental health was systematized with the isolation of psychoemotional factors, in particular chronic stress, PTSD, depressive states and their impact on the development of war fatigue. The generalized results of modern clinical studies of the course of the “war fatigue” syndrome are presented and integrated support strategies are proposed, which include cognitive-behavioral therapy and group psychological programs. **Conclusions.** It has been established that the war caused a significant deterioration in the psychophysiological, psychological, cognitive and emotional components of the mental health of the civilian population. The article considers the structural-functional model of the “war fatigue” phenomenon in the adult population of Ukraine and the reduction of the syndrome by developing a comprehensive medical-psychological approach to the psychocorrection of war fatigue in the civilian population of Ukraine. The main strategy of the approach should be a psychological impact on the formation of self-control skills, mastering techniques that help overcome negative thoughts, and developing mutual assistance skills in the event of a traumatic event. Development of skills for self-regulation of psychophysiological tension, expansion of methods for self-regulation of anxiety, as well as cognitive attitudes towards awareness of one’s own life position in relation to life.

**Key words:** human mental health, psychological distress, internal psychological stress, war fatigue, fatigue management.

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна, економічна нестабільність та тривожні прогнози воєнної дійсності вже кілька років поспіль впливають на психоемоційне здоров’я українців. Різні дослідження й опитування, проведені як українськими, так і міжнародними організаціями, свідчать про значне

зростання рівня тривоги, депресії та посттравматичного стресового розладу серед населення України.

Втома від війни – це складне психологічне явище, яке виникає внаслідок тривалої експозиції до стресових умов, пов’язаних із військовими діями. Це не просто втома у фізичному

сенсі, а радше виснаження психологічних ресурсів.

#### **Аналіз джерел та останніх досліджень.**

Систематизація знань і розробка основ психології ментального здоров'я людини виконана І. Коцаном, Г. Ложкіним, М. Мушкевичем та іншими українськими науковцями. Зокрема, вивчення впливу війни на ментальне здоров'я населення виконують С. Лагутіна, М. Маркова, Н. Марута, Г. Пилягіна, О. Хаустова, О. Чабан, Л. Юр'єва й інші. Науковці продовжують цю традицію, зосереджуючись на таких аспектах, як посттравматичні стресові розлади, дитяча психологія в умовах війни та соціально-психологічна підтримка. Їхні дослідження, що часто мають міждисциплінарний характер, є не тільки теоретично значущими, а й мають важливе практичне значення для розробки ефективних програм психологічної допомоги. Хоча дослідження впливу війни на українців лише розпочато, особливої уваги заслуговує феномен втоми від війни. Його вивчення дасть можливість глибше зрозуміти психофізіологічні процеси, що лежать в основі зниження ментального здоров'я цивільного населення, та розробити ефективні програми психологічної допомоги.

**Мета статті** полягає у теоретичному й емпіричному аналізі психосоціальних чинників формування втоми від війни та зниження якості ментального здоров'я цивільного населення України з метою розробки комплексного медико-психологічного підходу до психокорекції втоми від війни у цивільного населення України.

**Виклад основного матеріалу.** Синдром хронічної втоми є поширеним явищем і в багатьох випадках – захворюванням, що веде до важкої інвалідності. Існують різні визначення цього захворювання; найпоширенішим – як у дослідженнях, так і в клінічній практиці – є визначення, розроблене Центром контролю та профілактики захворювань США, яке зазвичай називають CDC-визначенням. Тут основним критерієм є стійка або рецидивуюча втома тривалістю 6 місяців і більше, що сильно впливає на повсякденну діяльність. Крім того, пацієнти повинні повідомляти про щонайменше чотири з восьми специфічних супутніх симптомів [1]: «мозковий туман», що описується як порушення короткочасної пам'яті або концентрації,

досить серйозне, щоб спричинити зниження попередніх рівнів особистої активності; біль у горлі; болючі відчуття в шийних або пахвових вузлах; біль у м'язах; багаточковий біль без набряку суглоба; головні болі; поганий сон; погане самопочуття після напруження, яке триває понад 24 год.

Хронічна втома також може розвиватися й розвивається у людей, які не займаються спортом, хоча є деякі відмінності від 12-го синдрому, який спостерігається у спортсменів. Серед потенційних причин та/або факторів, що сприяють втомі, – первинний або вторинний афективний розлад та розлад особистості, сильний емоційний стрес, травми, операції, виснаження гіпоталамо-гіпофізарно-надниркових залоз (ГН-осі) і гормональні дисфункції, дефіцит харчування, реакції на алергію та інфекції з активацією або пригніченням імунної функції.

Хронічна втома є складним станом із дисфункцією багатьох систем організму. Основним симптомом є втома після напруження, що супроводжується різними неврологічними, серцево-судинними, респіраторними та шлунково-кишковими проявами. Незважаючи на спроби систематизувати клінічні ознаки захворювання за деякими основними та другорядними критеріями, клінічна неоднорідність далека від повного охоплення. На цей час більшість клінічних досліджень приймають і використовують критерії CDC для відбору пацієнтів [1]. Для того щоб поставити діагноз «хронічна втома», у пацієнтів мають бути критерії, зазначені в таблиці 1, не менше ніж шість місяців у дорослих і три місяці у дітей. Інші неспецифічні симптоми, про які також повідомляють пацієнти, – це запаморочення, нудота, анорексія, головні болі та нічна пітливість. Початок захворювання може відрізнятися залежно від демографічних факторів. Наприклад, більшість пацієнтів, які відвідують лікарів вузького профіля, часто повідомляють про гострий початок симптомів після інфекційного захворювання; проте в загальній популяції, яка зверталася по первинну медичну допомогу, настання втоми є поступовим [2]. Втома може поєднувати когнітивне та фізичне виснаження, слабкість, тяжкість, загальне нездужання, легке запаморочення та сонливість. Ці характеристики є основними, за яких

хронічна втома відрізняється від інших поширених причин втоми.

Погане самопочуття після напруження (post-exertional malaise, PEM) вважається одним із ключових симптомів хронічної втоми. Його можуть враховувати, щоб диференціювати від інших станів із подібною симптоматикою, як-от депресія. PEM належить до сильної втоми після мінімальних фізичних або розумових / когнітивних навантажень. Психічна втома описується як «туман мозку» і включає погану концентрацію, забуття слів у мові та погану короточасну пам'ять [4].

Вегетативна дисфункція може викликати центральну зміну вегетативної нервової системи, що забезпечує несвідомий контроль основних системних функцій. Серед симптомів вегетативної дисфункції – запаморочення та непритомність під час вставання, нездатність змінити частоту серцевих скорочень під час фізичних навантажень, порушення потовиділення, утруднення травлення через повільне травлення, а також проблеми із сечовипусканням, сексуальністю та зором. Ця вегетативна дисфункція пов'язана з одним із найпоширеніших супутніх захворювань, що виявляються синдромом постуральної ортостатичної тахікардії, який визначений як наявність

ортостатичної непереносимості та збільшення частоти серцевих скорочень понад 30 ударів на хвилину від вихідного рівня.

Війна кардинально змінила життя мільйонів людей, спричинивши емоційне виснаження, яке проявляється в постійній тривозі, безсиллі та втраті сенсу життя. Провідним чинником хронічної втоми виступають тривалі військові дії. Постійні тривоги, відчуття нестабільності висувають підвищені вимоги до управління процесами, що протікають у ЦНС, і завжди супроводжуються психічним та емоційним напруженням. Окрім того, українці, які переживають війну, змушені постійно перебувати у стані тривоги, при цьому відчувається значне психоемоційне навантаження на організм. Постійна напруга, відсутність режиму дня, нічні недосипання – усе це призводить до стомлення організму. Встановлення й аналіз психологічних чинників хронічної втоми дасть можливість зрозуміти її механізми та розробити оптимальний режим праці, відпочинку, фізичної і розумової активності в умовах війни, зберегти здоров'я і з максимальною ефективністю використовувати творчий потенціал людини для саморозвитку та для користі суспільства.

У сучасних дослідженнях термін «втома» описують як тимчасове зниження

Таблиця 1

**Загальний спектр симптомів та ключові особливості людей із синдромом хронічної втоми**

Симптом	Опис
Втома	Втома не є результатом постійного напруження, не знімається відпочинком і не має медичних причин. Втома може посилюватися у тривалій вертикальній позі або навіть під час виконання завдань із низьким споживанням енергії
Порушення сну	Поганий сон і нетривалий сон із порушеним ритмом, який може включати денну гіперсомнію, нічне безсоння
М'язовий біль	М'язовий біль частіше зустрічається у дітей і може бути пояснений коморбідною фіброміалгією
Когнітивні порушення	Повільна швидкість обробки інформації, погіршення робочої пам'яті, погане засвоєння нової інформації, труднощі з пошуком слів, підвищене відволікання, зниження концентрації та тривалості уваги, а також нездатність до багатозадачності – усе це разом описується як «мозковий туман»
Головний біль	Часто пацієнти страждають від хронічних щоденних головних болів, які можуть бути різними за силою від тижня до тижня
Автономні прояви	Ортостатична гіпотензія, непереносимість фізичних навантажень, порушення потовиділення, зміни травлення, сечовипускання та статеві системи
Нейроендокринні прояви	Тривога або панічні атаки, анорексія, періодичне відчуття гарячки
Втома після напруження	Звичайна активність або помірне напруження супроводжуються погіршенням самопочуття, сильною втомою та іншими симптомами. Відновлення важке і зазвичай займає понад 24 години
Нейроендокринні прояви	Тривога або панічні атаки, анорексія, періодичне відчуття гарячки
Суглобовий біль	Біль у суглобах не є поширеним станом і може бути пов'язаний з автоімунними супутніми захворюваннями
Імунні прояви	Біль у горлі, нова чутливість до їжі або ліків

працездатності під впливом тривалого навантаження. При цьому специфіка втоми істотно залежить від виду навантаження, часу, необхідного для відновлення вихідного рівня працездатності та рівня локалізації стомлення. Ці фактори стають основою деталізації класифікаційних схем: виділяють фізичну та розумову втому, гостру та хронічну, розглядають специфічні види втоми – м'язову, сенсорну, розумову тощо. [2]. Втома – це нормальний функціональний стан людини, що виникає в процесі діяльності й характеризується переживанням стомлення, зміною фізіологічних функцій, помірним зниженням працездатності. Хронічна втома – це межовий функціональний стан організму, який характеризується збереженням до початку чергового трудового циклу суб'єктивних і об'єктивних ознак втоми від попередньої роботи, для ліквідації яких необхідний додатковий відпочинок. Хронічна втома виникає під час тривалої роботи в разі порушення режимів праці і відпочинку. Основними суб'єктивними ознаками є відчуття втоми перед початком роботи, швидка стомлюваність, дратівливість, нестійкий настрій; об'єктивно при цьому відзначаються виражена зміна функцій організму, значне зниження результатів діяльності та поява помилкових дій. Першими симптомами хронічної втоми слугують різні суб'єктивні відчуття – почуття постійної втоми, підвищеної стомлюваності, сонливості, млявості та ін. [2].

За наявності хронічної втоми необхідний рівень працездатності може підтримуватися лише короткочасно завдяки підвищенню біологічної ціни і швидкому витрачання функціональних резервів організму. Для ліквідації несприятливих змін функцій організму і збереження працездатності потрібно усунути порушення режимів праці та відпочинку й надати додатковий відпочинок. Через недотримання цих заходів хронічна втома може перейти в перевтому. Важливими в теперішніх умовах виявляються зміни в протіканні різних психічних процесів у разі накопичення втоми. Для цього стану характерне помітне зниження показників сенсорної чутливості в різних модальностях разом із зростанням інерційності цих процесів. Це проявляється у збільшенні абсолютних і диференціальних порогів чутливості, зменшенні швидкості

реагування – збільшується час простою сенсомоторної реакції та реакції вибору [3].

**Втома від війни** – це специфічний психофізіологічний стан організму, що виникає унаслідок психологічного дистресу, викликаного війною, та супроводжується зниженням працездатності, порушенням координації рухових і вегетативних функцій та суб'єктивним відчуттям спаду сил. Феномен втоми від війни є складним і багатограним, охоплює психологічні, соціальні та фізіологічні аспекти. Він виникає як реакція на тривалий стрес, пов'язаний із військовими діями, і має значний вплив на життя та здоров'я цивільного населення. Структуру феномену втоми від війни відображено на рис. 1. Розглянемо структурні компоненти втоми від війни більш детально:

### **1. Психологічні компоненти:**

1) тривога та страх – постійна загроза життю та здоров'ю, невизначеність майбутнього;

2) депресія – втрата інтересу до життя, почуття безнадії, зниження мотивації;

3) посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – повторні переживання травматичних подій, уникнення нагадувань про них, підвищена тривожність;

4) виснаження – фізична й емоційна втома, відчуття вигорання;

5) соціальна ізоляція – відчуження від оточення, труднощі у спілкуванні.

### **2. Соціальні компоненти:**

1) втрата соціальних зв'язків – розлука з рідними, втрата друзів, зміна соціального оточення;

2) економічні труднощі – втрата роботи, матеріальні труднощі, нестабільність;

3) політична нестабільність – недовіра до влади, відчуття безсилля.

### **3. Фізіологічні компоненти:**

1) соматичні захворювання – порушення сну, головні болі, проблеми з травленням, зниження імунітету;

2) хронічна втома – постійне відчуття втоми, незважаючи на відпочинок.

### **Функції феномену:**

**Захисна функція** – втома від війни може бути захисною реакцією організму на тривалий стрес, даючи змогу людині відмежуватися від травматичних подій.

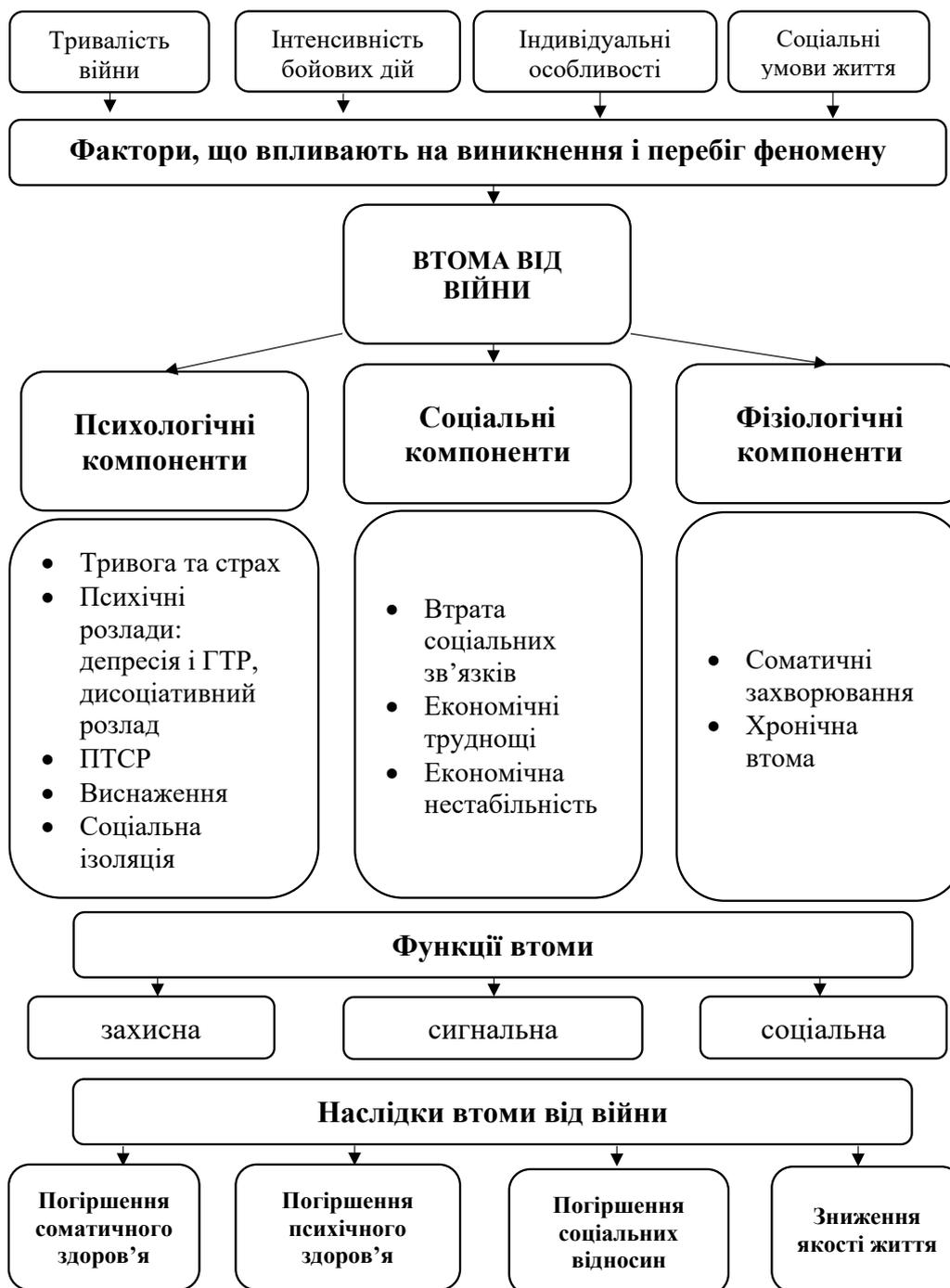


Рис. 1. Структурно-функціональна модель феномену втоми від війни у дорослого населення України

**Сигнальна функція** – втома сигналізує про потребу змінити поведінку або звернутися по допомогу.

**Соціальна функція** – сприяє об'єднанню людей, які переживають схожі труднощі.

**Фактори, що впливають на виникнення і перебіг феномену:** тривалість війни – чим довше триває війна, тим сильніший вплив на психіку людей; інтенсивність бойових дій – безпосередня участь у бойових діях або життя

в зоні активних бойових дій посилює ризик розвитку психічних розладів; індивідуальні особливості – рівень стресостійкості, наявність попередніх психологічних травм, соціальна підтримка; соціальні умови – економічна ситуація, доступ до медичної допомоги, рівень соціальної підтримки.

**Наслідки феномену:** погіршення психічного здоров'я – депресія, тривога, ПТСР; погіршення фізичного здоров'я – хронічні

захворювання, передчасне старіння; погіршення соціальних відносин – ізоляція, конфлікти в сім'ї та на роботі; зниження якості життя – труднощі в роботі, навчанні, побуті.

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження застосовуються такі методи дослідження: теоретичні – аналіз та узагальнення наукової літератури, класифікація; емпіричні – тестування, контент-аналіз; методи обробки й інтерпретації емпіричних даних – кількісний та якісний аналіз. **Клініко-інструментальні методи досліджень:** Шкала психологічного дистресу війни (ПДСВ), Шкала оцінки втоми FAS, Нейропсихіатричний опитувальник NPI, Опитувальник посттравматичних когніцій, опитувальник «Види екзистенційної тривоги».

Методи статистичної обробки даних (кількісні та якісні методи статистичного аналізу, кореляційний аналіз).

### **Результати вивчення втомленості війною цивільного населення України**

Рівень психологічного дистресу дорослих людей під час війни характеризується відчуттям психоемоційної напруги, втоми від війни, страхами. Проаналізуємо результати психологічного дистресу війни за адаптованим опитувальником WRPD, дескриптивну статистику індексу втоми від війни наведено в табл. 2; розподіл рівнів виразності шкал «власної внутрішньої напруги», «страху за власне життя та здоров'я», «страху за життя та здоров'я близьких», «страху за власне майбутнє», «страху за майбутнє України» та «втоми від війни» показано в табл. 2.

Таблиця 2

### **Дескриптивна статистика шкали втоми від війни дорослих осіб (N = 68)**

Статистичні показники	Шкала
Середнє значення, M	6,89
Медіана, Me	7
Стандартне відхилення, s	2,05
Дисперсія вибірки	4,19
Максимальне значення, max	10
Мінімальні значення, min	1

На підставі математико-статистичного аналізу результатів дослідження за опитувальником WRPD можемо констатувати представленість втомленості від війни у дорослої вибірки

в межах  $6,89 \pm 2,05$ . Результати є вищими за середні за 10-бальною шкалою Лайкерта.

Серед чинників, які обумовлюють переживання втомленості війною, респонденти називали щоденну повітряну небезпеку бомбардувань, посилену тривогу за життя рідних та близьких, тривогу за рідних, які несуть бойову службу у ЗСУ, важку інформацію про численні людські жертви та руйнування українських селищ та міст, обмеження енергопостачання та брак матеріальних ресурсів для забезпечення вітальних потреб життя, розділення родин через окупацію та вимушену еміграцію та ін. У ситуації воєнної дійсності виживання постає як спосіб організації життя (адаптації) в умовах досить обмежених ресурсів.

Психологічний дистрес – це стан емоційного, когнітивного та фізичного напруження, який виникає внаслідок впливу стресових факторів. Війна є одним із найпотужніших стресорів, що призводить до широкого спектра психологічних проблем із здоров'ям у цивільного населення.

Детальний розподіл рівнів виразності шкал за опитувальником WRPD наведено в табл. 3 та на рис. 2.

За результатами опитування 41,18 % дорослих респондентів переживають втому від війни, кожен третій вказує на нестерпну інтенсивність внутрішньої психоемоційної напруги. Ми поділяємо погляд М. Шульги, який вказує, що в культурі наших людей присутній складний комплекс «депривація – звикання – виживання», що в кризових умовах спричиняє загальну стресонапруженість життя. Найбільше значення в контексті досліджуваного почуття втоми від війни має страх за життя та здоров'я близьких, який переважає у 63,23 % респондентів. Активні бойові дії на сході та півдні країни, мінливість лінії фронту, численні масовані бомбардування обумовлюють страх за майбутнє України у 57,35 % опитаних. Кожен третій респондент визнав страх за власне майбутнє.

Як слушно зауважує Л. М. Коробка (2019), в умовах війни виживання людей спирається на низькі життєві ресурси, необхідність досягти хоча б елементарного відтворення життя. У таких умовах людина організовує своє життя як очікування: воно спрощується, задоволення потреб, важливих вчинків, дій відкладається

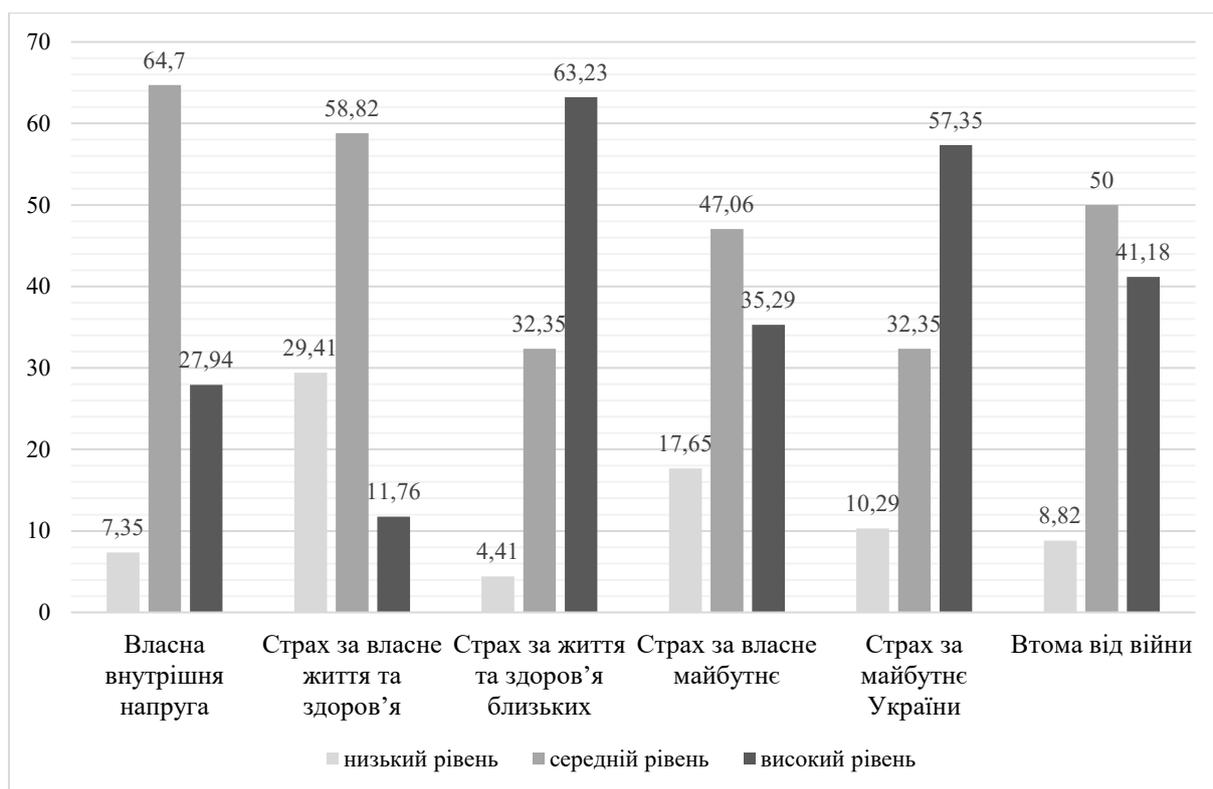


Рис. 2. Розподіл рівнів за шкалами психологічного дистресу війни за адаптованим опитувальником WRPD (N = 68, у %)

Таблиця 3

Розподіл вираженості шкал психологічного дистресу війни (N = 68, у %)

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %
Власна внутрішня напруга	5	7,35	44	64,7	19	27,94
Страх за власне життя та здоров'я	20	29,41	40	58,82	8	11,76
Страх за життя та здоров'я близьких	3	4,41	22	32,35	43	63,23
Страх за власне майбутнє	12	17,65	32	47,06	24	35,29
Страх за майбутнє України	7	10,29	22	32,35	39	57,35
Втома від війни	6	8,82	34	50	28	41,18

на майбутнє, головним постає самозбереження та збереження життя рідних. Такий спосіб життя є вкрай виснажливим і спричиняє низку дистресових станів, серед яких і втоми від війни.

Проаналізуємо кореляційні взаємозв'язки шкал опитування, розміщені в таблиці 4.

Втома від війни має прямий значущий кореляційний зв'язок із психоемоційною напругою особи ( $r = 0,392$ ;  $p \leq 0,01$ ), що проявлятиметься у зменшенні терміну робочої резистентності під час навантаження, зниженні афективної саморегуляції, спаді когнітивних функцій і працездатності. Страх за власне життя та здоров'я ( $r = 0,282$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також за майбутнє

( $r = 0,272$ ;  $p \leq 0,05$ ) спонукають розвиватися стан втоми.

На нашу думку, дорослі люди усвідомлюють фруструючу обмеженість щодо глобальної зміни ситуації в Україні, неможливість зупинити воєнні дії та цілком убезпечити власне життя.

Проаналізуємо прояви втоми за клінічною Шкалою оцінки втоми FAS, результати відображено в табл. 5 та на рис. 3, 4.

Так, 36,76 % дорослих респондентів демонструють високі показники втоми. Основна складова цього переживання пов'язана зі складними воєнними буднями, фізичним перевантаженням у 45,59 % дорослих.

Таблиця 4

**Комплектна кореляційна матриця результатів за шкалами опитувальника WRPD  
(N = 68, у %)**

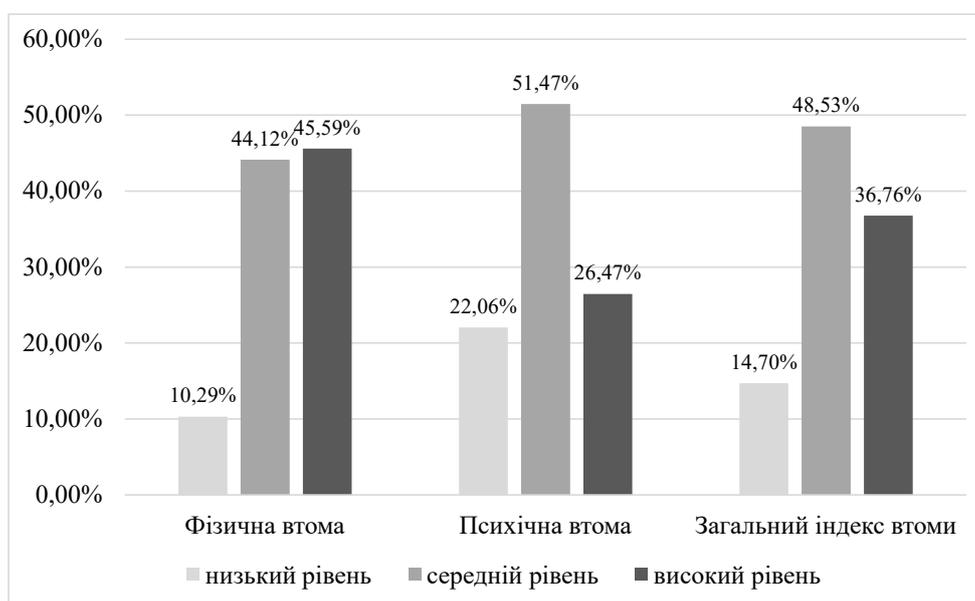
Шкали	Власна внутрішня напруга	Страх за власне життя та здоров'я	Страх за життя та здоров'я близьких	Страх за власне майбутнє	Страх за майбутнє України	Втома від війни
Власна внутрішня напруга	1					
Страх за власне життя та здоров'я	<b>0,474</b>	1				
Страх за життя та здоров'я близьких	<b>0,567</b>	<b>0,251</b>	1			
Страх за власне майбутнє	<b>0,464</b>	<b>0,487</b>	0,206	1		
Страх за майбутнє України	0,174	0,009	<b>0,241</b>	0,211	1	
Втома від війни	<b>0,392</b>	<b>0,282</b>	0,205	<b>0,272</b>	0,176	1

Примітка: критичні значення критерію для N = 68:  $r = 0,31, p \leq 0,01$ ;  $r = 0,24, p \leq 0,05$ .

Таблиця 5

**Прояви втоми дорослих осіб за клінічною шкалою оцінки втоми FAS (N = 68, у %)**

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %
Фізична втома	7	10,29	30	44,12	31	45,59
Психічна втома	15	22,06	35	51,47	18	26,47
Загальний індекс втоми	10	14,70	33	48,53	25	36,76



**Рис. 3. Розподіл проявів втоми дорослих осіб за клінічною шкалою оцінки втоми FAS  
(N = 68, у %)**

Психічна, а точніше морально-психологічна, втоменість яскраво проявляється в кожного четвертого респондента.

В основі психічної, морально-психологічної втоми лежать когнітивні дисонанси, а також неповнота і фрагментарність медіа-інформації, що висвітлює воєнну ситуацію в державі,

стрімка зміна ситуації на фронті та ін. Респонденти скаржаться на пригніченість і розпач, безсилля від неспроможності впливати на ситуацію власного життя.

Найвагомим фактором розвитку втоми від війни ( $r = 0,392$ ;  $p \leq 0,01$ ), фізичної ( $r = 0,479$ ;  $p \leq 0,01$ ) та психологічної втоми

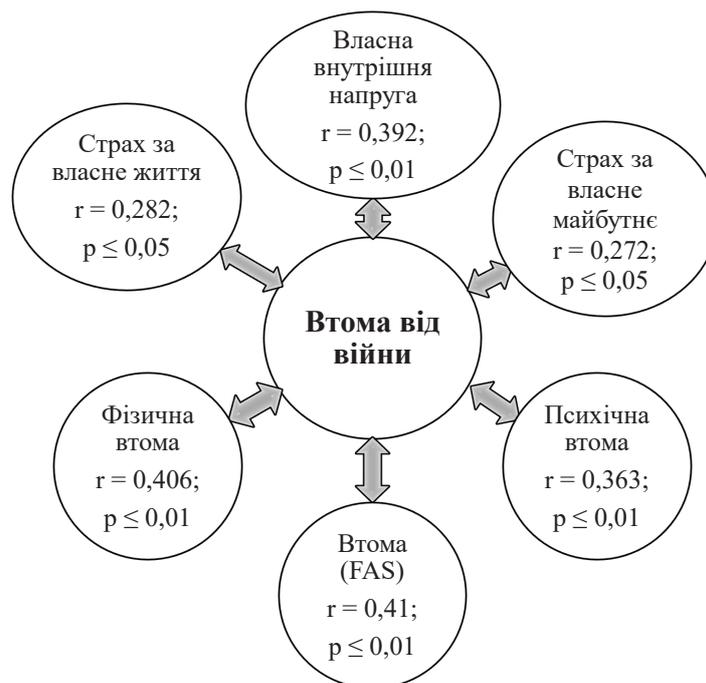


Рис. 4. Кореляційні плеяди втоми дорослих осіб за шкалами WRPD та оцінки втоми FAS (N = 68)

( $r = 0,551$ ;  $p \leq 0,01$ ), страхів за життя та здоров'я близьких ( $r = 0,567$ ;  $p \leq 0,01$ ), власне життя та здоров'я ( $r = 0,474$ ;  $p \leq 0,01$ ) та власне майбутнє ( $r = 0,464$ ;  $p \leq 0,01$ ) є власна внутрішня напруга.

Зі свого боку, показник втоми та психічної втоми підсилюється страхом за життя та здоров'я близьких ( $r = 0,326$ ;  $p \leq 0,01$ ), яких тісно пов'язаний зі страхом за майбутнє України ( $r = 0,241$ ;  $p \leq 0,05$ ). Також із віком ми спостерігаємо тенденцію зростання страху за Україну ( $r = 0,309$ ;  $p \leq 0,05$ ) та спад страху за власне майбутнє ( $r = 0,265$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило попередню гіпотезу щодо обумовленості втоми від війни внутрішньою психологічною напругою особистості, яку розуміємо як стан дистресового переживання.

Перед нами постає завдання вивчення психічних та психологічних чинників формування втомленості від війни у дорослих осіб, яке вирішуємо в наступному етапі дослідження. Стан дистресу, а отже, і втоми від війни, слугує причиною дисфункціональних і патологічних розладів, він спричиняє в організмі руйнівні процеси, які супроводжуються значним погіршенням психофізіологічних функцій. Зазвичай дистрес виснажує всі резерви адаптації (як «поверхневі», так і «глибинні»)

та нерідко переходить у психічні хвороби: психоз, невроз тощо (Пилипак Ю. І., Романюк В. Л., 2016, с. 78). З метою вивчення деструктивного впливу втоми від війни на психічне здоров'я дорослих осіб нами використані протоколи структурованого інтерв'ю за шкалами M.I.N.I. (див. табл. 6 і рис. 5).

За результатами опитування нами встановлено, що 60,29 % опитаних респондентів мають виразні симптоми генералізованого тривожного розладу, який проявляється в сильному ірраціональному занепокоєнні, компульсивних думках-катастрофізаціях в оцінці подій і перспектив, імпульсивній поведінці.

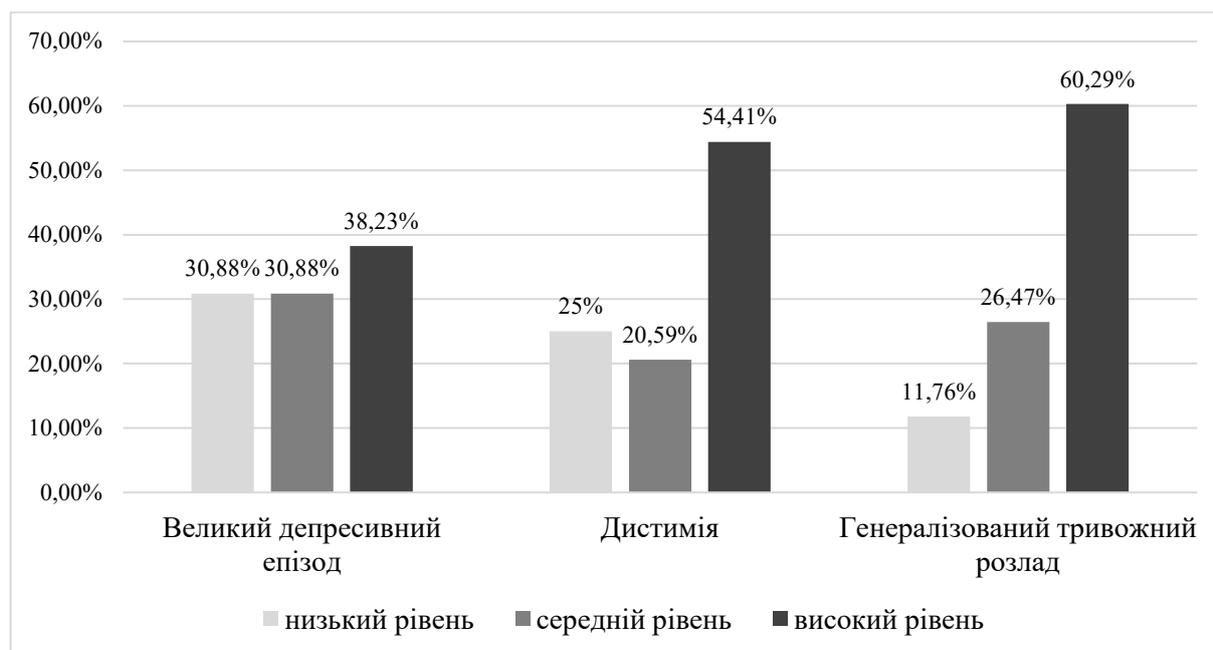
Прояви симптомів дистимії ми зафіксували в кожного другого опитуваного (54,41 %), що вказує на пригніченість, зниження продуктивності, порушення сну та харчової поведінки.

У 38,23 % дорослих осіб виразними є великі депресивні епізоди, які характеризуються переживанням розпачу та пригніченістю емоцій, апатією, переживанням власної нікчемності та спустошеності сенсів життя, розладами сну, харчової поведінки та спаду лібідо.

Низька фрустраційна толерантність дорослих осіб щодо тривалих небезпек воєнного часу та депривація безпеки і прогнозованості життя супроводжуються тривалими

**Прояви психічних симптомів розладу у дорослих осіб за клінічною скринінг-шкалою  
M.I.N.I. (N = 68, у %)**

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %
Великий депресивний епізод	21	30,88	21	30,88	26	38,23
Дистимія	17	25	14	20,59	37	54,41
Генералізований тривожний розлад	8	11,76	19	26,47	41	60,29



**Рис. 5. Прояви психічних симптомів розладу у дорослих осіб за клінічною скринінг-шкалою M.I.N.I. (N = 68, у %)**

негативними переживаннями (горем, відчаєм, страхом тощо), що призводять до життєвих криз із ризиками порушення ментального здоров'я особистості.

Проаналізуємо кореляційні зв'язки між психічними розладами та шкалами WRPD і оцінки втоми FAS, що представлено в табл. 7.

Шкали «страх за власне життя та здоров'я» та «страх за майбутнє України» приховані в таблиці через відсутність значущих кореляційних зв'язків зі шкалами M.I.N.I.

Проаналізуємо кореляційні взаємозв'язки шкал опитування. У формуванні генералізованого тривожного розладу вагу роль відіграє переживання втомленості від війни ( $r = 0,348$ ;  $p \leq 0,01$ ), загальна фізична виснаженість ( $r = 0,74$ ;  $p \leq 0,01$ ) та психологічна втома ( $r = 0,643$ ;  $p \leq 0,01$ ). Ірраціональна тривога переживається як інтенсивна психоемоційна напруга ( $r = 0,495$ ;  $p \leq 0,01$ ) та з високою

імовірністю ригідно фокусуватиметься довкола занепокоєності за здоров'я та життя близьких людей ( $r = 0,376$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Дистимічний розлад особистості має значущі кореляційні зв'язки на рівні  $p \leq 0,01$  з усіма виділеними шкалами WRPD і оцінки втоми FAS. Цікаво, що з віком прояви дистимії закономірно спадають.

Великий депресивний епізод також має тісні кореляційні зв'язки зі шкалами опитувальників, а особливо зі шкалами оцінки втоми FAS. Так, встановлено зв'язаність симптомів депресії та втоми FAS ( $r = 0,68$ ;  $p \leq 0,01$ ), фізичною втомою ( $r = 0,672$ ;  $p \leq 0,01$ ) та психологічною втомою ( $r = 0,602$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Компульсивні негативні думки, які вивчали за допомогою опитувальника посттравматичних когніцій, є результатом складного травматичного досвіду війни (див. табл. 8 та рис. 6).

Таблиця 7

**Комплектна кореляційна матриця психічних симптомів розладу (скринінг M.I.N.I.) та шкалами WRPD і оцінки втоми FAS (N = 68)**

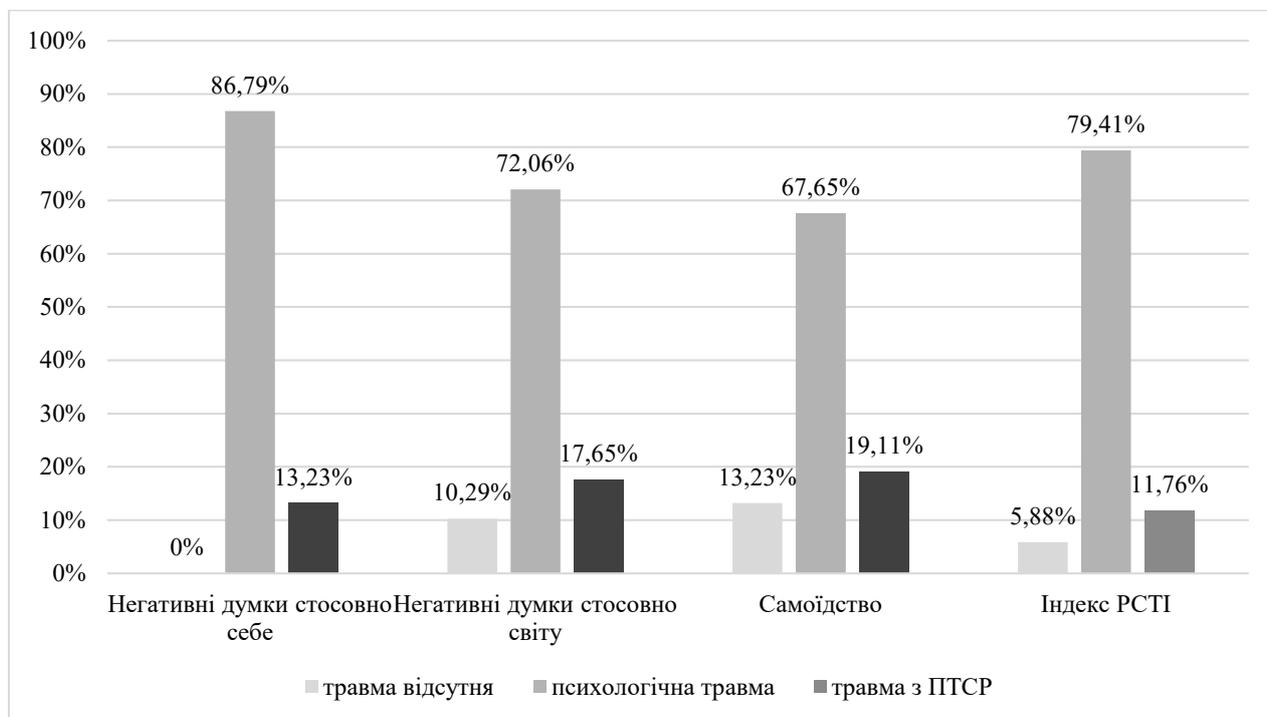
Психічні розлади	Вік	Власна внутрішня напруга	Страх за життя та здоров'я близьких	Страх за власне майбутнє	Втома від війни	Фізична втома	Психічна втома	Втома (FAS)
Великий депресивний епізод	0	<b>0,366</b> $p \leq 0,01$	<b>0,291</b> $p \leq 0,05$	<b>0,276</b> $p \leq 0,05$	0,238	<b>0,672</b> $p \leq 0,01$	<b>0,602</b> $p \leq 0,01$	<b>0,68</b> $p \leq 0,01$
Дистимія	<b>-0,25</b>	<b>0,39</b> $p \leq 0,01$	<b>0,376</b> $p \leq 0,01$	<b>0,323</b> $p \leq 0,01$	<b>0,43</b> $p \leq 0,01$	<b>0,6</b> $p \leq 0,01$	<b>0,578</b> $p \leq 0,01$	<b>0,63</b> $p \leq 0,01$
Генералізований тривожний розлад	0	<b>0,495</b> $p \leq 0,01$	<b>0,376</b> $p \leq 0,01$	0,227	<b>0,348</b> $p \leq 0,01$	<b>0,74</b> $p \leq 0,01$	<b>0,643</b> $p \leq 0,01$	<b>0,737</b> $p \leq 0,01$

Примітка: критичні значення критерію для  $N = 68$ :  $r = 0,31, p \leq 0,01$ ;  $r = 0,24, p \leq 0,05$ .

Таблиця 8

**Прояви посттравматичних когніцій дорослих осіб (N = 68, у %)**

Шкали	Травма відсутня		Психологічна травма		Травма з ПТСР	
	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %
Негативні думки стосовно себе	0	0	59	86,76	9	13,23
Негативні думки стосовно світу	7	10,29	49	72,06	12	17,65
Самоїдство	9	13,23	46	67,65	13	19,11
Індекс PCIT	4	5,88	54	79,41	8	11,76



**Рис. 6. Прояви посттравматичних когніцій дорослих осіб (N = 68, у %)**

За результатами опитування встановлено, що кожен п'ятий українець компульсивно проявляє в'їдливу деструктивну самокритику, а для 67,65 % це цілком знайоме переживання, що проявляється час від часу. За воєнного стану в державі значно зросли негативні думки стосовно світу, які властиві 72,06 % опитаних, а для 17,65 % вони є симптомами травми ПТСР. Украй несприятливим чинником є анти-вітальні думки щодо себе, які властиві в ситуативному характері для 86,76 % респондентів, а 13,23 % опитаних потребують супутнього супроводу, адже регулярні негативні думки щодо себе є предиктором суїцидальної поведінки особи.

Результати опитування показали, що прояви посттравматичних когніцій властиві 79,41 % дорослих осіб, а для 11,76 % є проявом ПТСР.

Результати кореляційного аналізу відображені в кореляційній матриці табл. 9.

За результатами кореляційного аналізу нами встановлено, що поттравматичні когніції відіграють деструктивний вплив у формуванні почуття втомленості війною (від  $r = 0,248$  (самоїдство) до  $r = 0,407$ ;  $p \leq 0,01$  (негативні думки)). Тіснота кореляційних зв'язків з посттравматичними когніціями вища з показником втоми за опитувальником FAS ( $r = 0,569$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таким чином, указані результати вказують на існування статистично значущого зв'язку між посттравматичними когніціями (як-от самоїдство та негативні думки у ставленні до себе й інших) і почуттям втомленості війною. Інакше кажучи, чим більше у людини виражені такі когніції, тим сильніше вона відчуває втому від війни.

Результати кореляційного аналізу показали деструктивний вплив посттравматичних когніцій на формування психічних розладів, внутрішню психоемоційну напругу, страх за життя та здоров'я близьких і показники фізичної та психічної втоми.

Отримані результати підкреслюють важливість ранньої ідентифікації та лікування посттравматичних когніцій з метою зміни негативних патернів мислення й емоційних реакцій.

Пережиті травматичні події можуть призводити до розвитку негативних патернів мислення, які, зі свого боку, підживлюють екзистенційну тривогу.

Екзистенційна тривога, яка виникає внаслідок посттравматичних когніцій, може проявлятися різними способами: відчуттям постійної загрози, небезпеки, очікуванням чогось поганого; відчуттям безглуздості життя, втратою сенсу життя, відчуттям, що життя не має значення; відчуттям ізоляції та самотності, а саме відчуттям відірваності від інших людей, світу загалом; страхом смерті, страхом перед невідомим; проблемами зі сном; фізичними симптомами: головним болем, болем у шлунку, підвищеною пітливістю.

Детальний аналіз екзистенційної тривоги у складі негативних когніцій дорослого населення наведено в табл. 10.

Результати дослідження демонструють перевагу середнього рівня страху смерті (55,88 %), страху втрати сенсу (48,53 %). Найменше представлені страх втрати ідентифікації та страх самотності (низькі рівні 69,12 % та 52,94 % відповідно). Отримані дані свідчать про те, що війна суттєво впливає на психологічний стан людей, посилюючи почуття

Таблиця 9

**Комплектна кореляційна матриця посттравматичних когніцій та психічних станів (N = 68)**

Посттравматичні когніції	Власна внутрішня напруга	Страх за життя та здоров'я близьких	Втома від війни	Фізична втома	Психічна втома	Втома (FAS)	Психічні розлади
Негативні думки стосовно себе	<b>0,368</b> $p \leq 0,01$	<b>0,291</b> $p \leq 0,05$	<b>0,394</b> $p \leq 0,01$	<b>0,547</b> $p \leq 0,01$	<b>0,551</b> $p \leq 0,01$	<b>0,588</b> $p \leq 0,01$	<b>0,558–0,574</b> $p \leq 0,01$
Негативні думки стосовно світу	<b>0,33</b> $p \leq 0,01$	<b>0,439</b> $p \leq 0,01$	<b>0,407</b> $p \leq 0,01$	<b>0,423</b> $p \leq 0,01$	<b>0,46</b> $p \leq 0,01$	<b>0,473</b> $p \leq 0,01$	<b>0,447–0,584</b> $p \leq 0,01$
Самоїдство	0,225	<b>0,28</b> $p \leq 0,01$	<b>0,248</b> $p \leq 0,05$	<b>0,327</b> $p \leq 0,01$	<b>0,4</b> $p \leq 0,01$	<b>0,391</b> $p \leq 0,01$	<b>0,413–0,515</b> $p \leq 0,01$
Індекс РСТІ	<b>0,495</b> $p \leq 0,01$	<b>0,36</b> $p \leq 0,01$	<b>0,391</b> $p \leq 0,01$	<b>0,517</b> $p \leq 0,01$	<b>0,547</b> $p \leq 0,01$	<b>0,569</b> $p \leq 0,01$	<b>0,56–0,606</b> $p \leq 0,01$

тривоги та страху, зокрема перед смертю (10,29 % переживають інтенсивний страх).

Кореляційний аналіз проявів екзистенційної тривоги та шкал за опитувальником FAS показано на рис. 7.

Результати кореляційного аналізу з високою імовірністю показують тісний зв'язок втоми у фізичних та психологічних проявах та екзистенційних страхів та тривог на рівні  $p \leq 0,01$ . Це свідчить про те, що фізичне виснаження, спричинене стресовими умовами, призводить до емоційного вигорання та погіршення ментального здоров'я. Наявність екзистенційних страхів (страх смерті, невизначеності, втрати сенсу життя) посилює відчуття втоми та негативно впливає на загальний стан здоров'я.

Подальше дослідження реалізувало завдання вивчення шляхів зміцнення

психологічного здоров'я та підвищення стійкості до стресу, тому вибрано феномен психологічного капіталу особистості.

**Висновки.** Отже, на підставі математико-статистичного аналізу результатів дослідження за опитувальником WRPD встановлено прояви втомленості від війни у дорослої вибірки в межах  $6,89 \pm 2,05$ . Так, 41,18 % дорослих респондентів переживають втому від війни, кожен третій вказує на *нестерпну інтенсивність внутрішньої психоемоційної напруги*. Психоемоційна напруга є вагомим чинником розвитку втоми від війни, що підтверджується статистично значущим кореляційним зв'язком ( $r = 0,392$ ;  $p \leq 0,01$ ). Цей стан призводить до зменшення робочої резистентності, зниження афективної саморегуляції, погіршення когнітивних функцій та зниження працездатності.

Таблиця 10

Прояви екзистенційної тривоги у дорослих осіб (N = 68, у %)

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %	Абс. зн.	у %
Страх смерті	23	33,82	38	55,88	7	10,29
Страх ідентифікації	47	69,12	18	26,47	3	4,41
Страх самотності	36	52,94	29	42,65	3	4,41
Страх втрати сенсу	33	48,53	32	47,06	3	4,41
Суб'єктивна екзистенція	33	48,53	33	48,53	2	2,94
Об'єктивна екзистенція	29	42,65	35	51,47	4	5,88

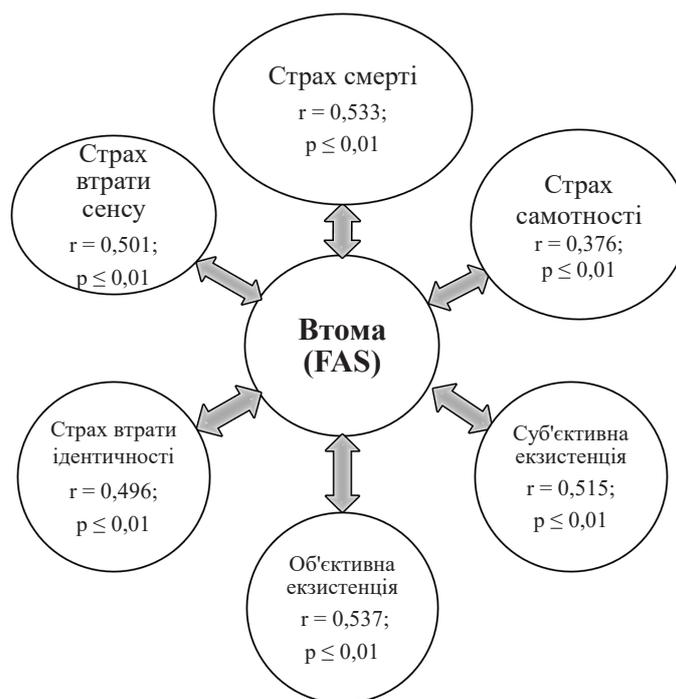


Рис. 7. Кореляційний аналіз проявів екзистенційної тривоги та шкал за опитувальником FAS

Найбільше значення в контексті досліджуваного почуття втоми від війни має **страх за життя та здоров'я близьких**, який переважає у 63,23 % респондентів. Активні бойові дії на сході та півдні країни, мінливість лінії фронту, численні масовані бомбардування обумовлюють страх за майбутнє України у 57,35 % опитаних. У ситуації воєнної дійсності виживання постає способом організації життя (адаптації) в умовах досить обмежених ресурсів. Експериментальне дослідження підтвердило гіпотезу щодо обумовленості втоми від війни внутрішньою психологічною напругою особистості, яку розуміємо як стан дистресового переживання. Низька фрустраційна толерантність дорослих осіб щодо тривалих небезпек воєнного часу, депривація безпеки і прогнозованості життя супроводжуються тривалими негативними переживаннями (горем, відчаєм, страхом тощо), посилюють внутрішню психологічну наругу, викликають ризики порушення ментального здоров'я та психічні розлади особистості.

Результати вказують на існування статистично значущого негативного зв'язку між посттравматичними когніціями (як-от самоїдство та негативні думки у ставленні до себе й інших) і почуттям втомленості війною (на рівні  $p \leq 0,01$ ). Результати кореляційного аналізу показали деструктивний вплив посттравматичних когніцій на формування психічних розладів, внутрішньої психоемоційної напруги, страху за життя та здоров'я близьких і показники фізичної і психічної втоми.

Отримані результати підкреслюють важливість ранньої ідентифікації та лікування

посттравматичних когніцій із метою зміни негативних патернів мислення й емоційних реакцій. Аналіз феномену втоми від війни як дистресового переживання є важливим для визначення пов'язаних із ним проблем і психологічних чинників дистресу, а також для розробки стратегій психологічної підтримки людей із метою мінімізації деструктивного впливу та негативних наслідків, розробки комплексного медико-психологічного підходу до психокорекції втоми від війни у цивільного населення України.

Таким чином, аналіз феномену втоми від війни як дистресового переживання є важливим для визначення пов'язаних із ним проблем і психологічних чинників дистресу, а також для розробки стратегій психологічної підтримки людей із метою мінімізації деструктивного впливу та негативних наслідків. Втома від війни визначається як специфічний психофізіологічний стан організму, що виникає внаслідок психологічного дистресу, викликаного війною, і супроводжується зниженням працездатності, порушенням координації рухових і вегетативних функцій та суб'єктивним відчуттям спаду сил. Феномен втоми від війни є складним і багатограним, охоплює психологічні, соціальні та фізіологічні аспекти. Виникає як реакція на тривалий стрес, пов'язаний із військовими діями, має значний негативний вплив на життя та здоров'я українців і потребує розробки комплексного медико-психологічного підходу до психокорекції втоми від війни у цивільного населення України, що буде **перспективами наших подальших досліджень**.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Білик В., Омельчук О., Челнокова М. Використання методів саморегуляції стресових станів як засобу підвищення психоемоційної стійкості учнів старших класів в процесі фізичного виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2024. Вип. 5 (178). С. 17–21. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).03](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).03).
3. Галецька І., Кліманська М., Кліманська Л. Психологічний дистрес переживання дев'яти місяців війни цивільним населенням України *Український психологічний журнал*. 2022. № 2 (18). С. 45–67. [https://doi.org/10.17721/upj.2022.2\(18\).3](https://doi.org/10.17721/upj.2022.2(18).3).
4. Горностай П. П. Колективна травма як складна соціальна ситуація: системно-понятійний аналіз. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. Вип. 48 (51). С. 100–111. URL: <http://gorn.kiev.ua/Gorn2018-2.pdf>.

5. Дьоміна Ж., Омельчук О. Феномен стресостійкості як провідного чинника збереження здоров'я учнівської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2003. Вип. 12 (172). С. 73–77. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12\(172\)](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12(172)).
6. Карамушка Л. М. Вплив копінг-стратегій на структурні компоненти психічного здоров'я. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 1. Вип. 57. С. 12–21. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720973>.
7. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. До питання методології когнітивної психології. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Психологія й педагогіка*. 2013. Вип. 24. С. 3–6. URL: <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n24-2013.pdf>.
8. Сохор Н., Ясній О., Смашна О., Гашімова Н. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей і підлітків (огляд літератури). *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. № 9 (1). URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471>.
9. Титаренко Т. М. Ландшафти особистісних трансформацій унаслідок травматичного воєнного досвіду. *Український психологічний журнал*. 2020. № 1 (13). С. 209–222. [https://doi.org/10.17721/upj.2020.1\(13\).13](https://doi.org/10.17721/upj.2020.1(13).13).
10. Чабан О. С., Хаустова О. О. Медико-психологічні наслідки дистресу війни в Україні: що ми очікуємо та що потрібно враховувати при наданні медичної допомоги? *Український медичний часопис*. 2022. № 4 (150). VII / VIII. С. 1–11. <https://doi.org/10.32471/umj.1680-3051.150.232297>.
11. Щотка О. П., Андреева Л. Ф. Взаємозв'язок між задоволеністю життям та посттравматичним зростанням у аспірантів в умовах війни в Україні. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3 (27). С. 64–74. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.6>.
12. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 7 (12). С. 554–567. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)).

#### REFERENCES:

1. Ahaiev, N.A., Kokun, O.M., & Pishko, I.O. (2016). Zbirnyk metodyk dlia diahnostryky nehatyvnykh psykhychnykh staniv viiskovosluzhbovtziv: Metodychnyi posibnyk [Collection of methods for diagnosing negative mental states of military personnel: Methodical manual]. Kyiv: NDTs HP ZSU [in Ukrainian].
2. Bilyk, V., Omelchuk, O., & Chelnokova, M. (2024). Vykorystannia metodiv samorehuliatcii stresovykh staniv yak zasobu pidvyshchennia psykhoemotsiinoi stiikosti uchniv starshykh klasiv v protsesi fizychnoho vykhovannia [Use of stress self-regulation methods as a means of increasing psycho-emotional resilience of senior pupils in physical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sport)*, 5 (178), 17–21. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5\(178\).03](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).03) [in Ukrainian].
3. Haletska, I., Klimanska, M., & Klymanska, L. (2022). Psykholohichni dystres perezhyvannia deviaty misiatsiv viiny tsvyvilnym naselenniam Ukrainy [Psychological distress of experiencing nine months of war by the civilian population of Ukraine]. *Ukrainskyi psykholohichni zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 2 (18), 45–67. [https://doi.org/10.17721/upj.2022.2\(18\).3](https://doi.org/10.17721/upj.2022.2(18).3) [in Ukrainian].
4. Hornostai, P.P. (2021). Kolektyvna travma yak skladna sotsialna sytuatsiia: systemno-poniatiinyi analiz [Collective trauma as a complex social situation: Systemic-conceptual analysis]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 48 (51), 100–111. Retrieved from <http://gorn.kiev.ua/Gorn2018-2.pdf> [in Ukrainian].
5. Domina, Zh., & Omelchuk, O. (2023). Fenomen stresostiikosti yak providnoho chynnyka zberezhennia zdorovia uchnivskoi molodi [The phenomenon of stress resistance as a leading factor in preserving the health of student youth]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sport)*, 12 (172), 73–77. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12\(172\)](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2023.12(172)) [in Ukrainian].
6. Karamushka, L.M. (2021). Vplyv kopinh-stratehii na strukturni komponenty psykhychnoho zdorovia [The influence of coping strategies on the structural components of mental health]. *Aktualni problemy psykholohii – Current Problems of Psychology*, 1 (57), 12–21. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720973> [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S.D., & Pasichnyk, I.D. (2013). Do pytannia metodolohii kohnityvnoi psykholohii [On the methodology of cognitive psychology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Psykholohiia i pedahohika – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Psychology and Pedagogy*, 24, 3–6. Retrieved from <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n24-2013.pdf> [in Ukrainian].

8. Sokhor, N., Yasnii, O., Smashna, O., & Hashimova, N. (2024). Vplyv viiny ta vymushenoho pereselennia na psykhične zdorovia ditei i pidlitkiv (ohliad literatury) [The impact of war and forced displacement on the mental health of children and adolescents (literature review)]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice*, 9 (1). Retrieved from <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471> [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T.M. (2020). Landshafty osobystisnykh transformatsii unaslidok travmatychnoho voiennoho dosvidu [Landscapes of personal transformations as a result of traumatic war experience]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 1 (13), 209–222. [https://doi.org/10.17721/upj.2020.1\(13\).13](https://doi.org/10.17721/upj.2020.1(13).13) [in Ukrainian].
10. Chaban, O.S., & Khaustova, O.O. (2022). Medyko-psykholohichni naslidky dystresu viiny v Ukraini: shcho my ochikuiemo ta shcho potribno vrakhovuvaty pry nadanni medychnoi dopomohy? [Medical and psychological consequences of war distress in Ukraine: What do we expect and what should be considered in providing medical care?]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys – Ukrainian Medical Journal*, 4 (150), 1–11. <https://doi.org/10.32471/umj.1680-3051.150.232297> [in Ukrainian].
11. Shchotka, O.P., & Andreieva, L.F. (2022). Vzaiemozviazok mizh zadovolenistiu zhyttiam ta posttravmatychnym zrostanniam u aspirantiv v umovakh viiny v Ukraini [The relationship between life satisfaction and post-traumatic growth among postgraduate students in wartime Ukraine]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 3 (27), 64–74. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.6> [in Ukrainian].
12. Yatsyna, O.F. (2022). Vplyv viiny na psykhične zdorovia: oznaky travmatyzatsii psykhyky ditei ta pidlitkiv [The impact of war on mental health: Signs of psychological traumatization of children and adolescents]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia “Pedagogika”, Seriia “Psykholohiia”, Seriia “Medytsyna”) – Prospects and Innovations of Science (Series “Pedagogy”, Series “Psychology”, Series “Medicine”)*, 7 (12), 554–567. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)) [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 31.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

УДК 159.923:355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.31>

**Марія ЯЦЮК**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

[yatsyuk.m@academia.vn.ua](mailto:yatsyuk.m@academia.vn.ua)

**ORCID:** 0000-0002-2393-9964

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

**Анотація.** *Мета статті* полягає у комплексному теоретичному обґрунтуванні сутності та динаміки парадигмальної трансформації професійної ідентичності практичного психолога в умовах повномасштабної російсько-української війни. Дослідження зосереджено на системному аналізі взаємозв'язку між глибинними змінами змістового ядра ідентичності (внутрішні рольові моделі, система професійних цінностей та структура компетенцій) та необхідністю формування нового професійного іміджу, адекватного екстремальним умовам діяльності. Робота спрямована на концептуалізацію нового архетипу фахівця, що кристалізується у відповідь на виклики колективної травматизації та соціальної кризи. **Методологія наукового дослідження** ґрунтується на принципах системного, феноменологічного та соціокультурного підходів. Системний підхід дав змогу моделювати професійний імідж як відкриту, динамічну систему, що адаптується до впливу дестабілізуючих факторів воєнного часу. Феноменологічний підхід було застосовано для аналізу внутрішнього, суб'єктивного досвіду перебудови ідентичності, акцентуючи увагу на осмисленні фахівцями зміни своєї ролі та професійних меж. Соціокультурний та історико-генетичний підходи дали змогу інтерпретувати трансформацію як закономірну колективну відповідь професійної спільноти на радикальну зміну історичного контексту. На загальнонауковому рівні використано методи теоретичного моделювання, концептуального аналізу, а також аналіз документів (публікації українських науковців довоєнного та воєнного періодів). **Наукова новизна дослідження** полягає у комплексному концептуальному осмисленні парадигмального зсуву в професійній ідентичності українського практичного психолога, зумовленого воєнним часом. Вперше в рамках єдиної теоретичної моделі систематизовано та протиставлено довоєнні рольові архетипи («Психолог-консультант», «Експерт-фасилітатор з особистісного розвитку») та нові, сформовані в умовах війни («Кризовий психолог / Спеціаліст з ППД», «Травма-психолог», «Координатор психологічної стійкості спільноти», «Травмочутливий професіонал»). Визначено аксіологічну трансформацію від індивідуалістичних цінностей особистісного розвитку до цінностей безпеки, оперативної ефективності, колективної відповідальності та етики самозбереження. Чітко окреслено радикальну зміну профілю компетенцій із зсувом від глибинної терапії до протоколів кризової інтервенції. **Висновки.** Доведено, що воєнний контекст спричинив не еволюційну адаптацію, а революційну перебудову професійної ідентичності, що має системний та незворотний характер. Сформований гібридний архетип «психолога-ліквідатора наслідків кризи» інтегрує оперативну, терапевтичну, соціальну та рефлексивну складові частини, формуючи нову професійну культуру, орієнтовану на роботу в умовах постійної невизначеності. **Практичне значення** отриманих результатів полягає в такому: 1) теоретичні висновки є основою для розроблення актуальних навчальних програм і стандартів підготовки психологів для роботи в кризових умовах; 2) виявлені нові рольові моделі є важливим орієнтиром для організації супроводу та психологічного захисту самих фахівців; 3) розуміння трансформованої ідентичності становить фундамент для формування адекватної державної політики у сфері психічного здоров'я нації в повоєнний період.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, практичний психолог, професійний імідж, трансформація, воєнний час, кризова психологія, травма, рольові моделі, професійні цінності.



**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

## TRANSFORMATION OF THE PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL IMAGE IN WARTIME

**Abstract.** *The purpose of the article is to provide a comprehensive theoretical substantiation of the nature and dynamics of the paradigmatic transformation of the professional identity of practical psychologists in Ukraine under the conditions of the full-scale Russian-Ukrainian war. The study focuses on a systemic analysis of the interrelationship between the profound changes in the core components of professional identity (internal role models, system of professional values, and structure of competencies) and the necessity to form a new professional image adequate to the extreme working conditions. The work aims to conceptualize the new archetype of a specialist crystallizing in response to the challenges of collective trauma and social crisis. The research methodology is based on the principles of the systemic, phenomenological, and socio-cultural approaches. The systemic approach allowed for modeling the professional image as an open, dynamic system adapting to the impact of destabilizing factors of wartime. The phenomenological approach was applied to analyze the internal, subjective experience of identity restructuring, focusing on how professionals themselves make sense of the change in their role and professional boundaries. The socio-cultural and historico-genetic approaches enabled the interpretation of this transformation as a logical collective response of the professional community to a radical change in the historical context. At the general scientific level, methods of theoretical modeling, conceptual analysis, and document analysis (publications by Ukrainian scholars from pre-war and wartime periods) were used. The scientific novelty of the research lies in the comprehensive conceptual understanding of the paradigmatic shift in the professional identity of Ukrainian practical psychologists caused by the war. For the first time within a single theoretical model, pre-war role archetypes (“Counseling Psychologist”, “Expert-Facilitator of Personal Development”) are systematized and contrasted with new ones formed under wartime conditions (“Crisis Psychologist / Psychological First Aid Specialist”, “Trauma Psychologist/Therapist”, “Community Resilience and Safety Coordinator”, “Trauma-Sensitive Professional”). The axiological transformation from individualistic values of personal development to the values of safety, operational efficiency, collective responsibility, and self-preservation ethics is identified. A clear outline of the radical change in the competency profile is provided, marking a shift from in-depth therapy to crisis intervention protocols.*

**Conclusions.** *It is proven that the wartime context has caused not an evolutionary adaptation but a revolutionary restructuring of professional identity, which is systemic and likely irreversible. The formed hybrid archetype of a «psychologist-crisis responder» integrates operational, therapeutic, social, and reflexive components, shaping a new professional culture oriented toward working in conditions of constant uncertainty. Practical significance of the obtained results is as follows: 1) the theoretical conclusions form the basis for developing up-to-date training programs and standards for preparing psychologists to work in crisis conditions; 2) the identified new role models serve as an important reference point for organizing support and psychological protection for the specialists themselves; 3) the understanding of the transformed identity constitutes the foundation for forming an adequate state policy in the field of the nation's mental health in the post-war period.*

**Key words:** *professional identity, practical psychologist, professional image, transformation, wartime, crisis psychology, trauma, role models, professional values.*

**Постановка проблеми.** Системні трансформації, зумовлені воєнним часом, суттєво змінюють сферу надання психологічних послуг, формуючи нові соціальні запити, етичні виклики та екстремальні умови професійної діяльності. У цих обставинах практичний психолог змушений трансформуватися з консультанта, який працює у кабінеті, у кризового інтервента, що працює в умовах невизначеності, хронічного стресу та колективної травматизації, що вимагає переосмислення професійної ідентичності й відповідної модифікації професійного іміджу. Наукове

осмислення цієї трансформації є актуальним з огляду на потребу підвищення ефективності психологічної допомоги, оптимізації професійної самопрезентації та формування довіри, а також через її соціальну значущість для становлення нового суспільного статусу психологічної професії та розвитку державної політики у сфері психічного здоров'я в умовах війни й повоєнної реабілітації.

Центральна проблема дослідження полягає у суперечності між глибинною, вимушеною трансформацією змісту професійної діяльності практичного психолога в умовах воєнного часу

та недостатньо вивченими, несформованими механізмами відображення цієї трансформації в його професійному іміджі.

#### **Аналіз джерел та останніх досліджень.**

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що трансформація професійної ідентичності та іміджу психолога в умовах війни розглядається в межах ширших підходів до вивчення колективної травми, кризових інтервенцій і професійної ролі фахівця в екстремальних умовах. Наприклад, у працях Л. Пилипенка [5] акцентується роль стресостійкості професій, які допомагають, у контексті масової травматизації. У дослідженнях В. Панка [4] простежується ідея переорієнтації практичного психолога з індивідуально-кабінетної моделі на соціально орієнтовану, кризову та міждисциплінарну практику, однак при цьому проблема цілісного осмислення того, як ці зміни відображаються у професійному іміджі та суспільному сприйнятті фахівця, залишається фрагментарно розробленою, що зумовлює актуальність подальших теоретичних узагальнень.

**Мета статті** полягає у дослідженні сутності та динаміки трансформації професійної ідентичності практичного психолога в умовах воєнного часу з виявленням взаємозв'язку між змінами її змістового наповнення, структурних компонентів та їх відображенням у професійному іміджі.

Методологія теоретичного дослідження вибраної теми ґрунтується на принципах системності, міждисциплінарності та соціокультурної обумовленості, що дає змогу комплексно проаналізувати багаторівневий феномен трансформації. Як провідний філософсько-методологічний орієнтир виступає системний підхід, що дає змогу розглядати професійний імідж практичного психолога як цілісну, динамічну систему. Ця система включає такі взаємопов'язані підсистеми: внутрішня (професійна ідентичність, Я-концепція, ціннісно-рольова структура) та зовнішня (комунікативні стратегії, атрибутика, соціальне сприйняття).

Трансформація розуміється як реакція та адаптація цієї системи до впливу зовнішнього дестабілізуючого фактора – воєнного часу, що дає змогу простежити причинно-наслідкові зв'язки між зміною умов діяльності, перебудовою ідентичності та модифікацією іміджу.

Для розкриття глибини та специфіки внутрішнього, суб'єктивного виміру трансформації залучається феноменологічний підхід. Він акцентує увагу на осмисленні безпосереднього життєвого світу психолога, його інтенцій, переживань та способів конструювання сенсів у нових екстремальних обставинах. Цей підхід є ключовим для аналізу змісту професійної ідентичності, оскільки дає змогу зосередитись на тому, як сам фахівець інтерпретує зміну своєї ролі, цінностей та професійних меж.

На загальнонауковому рівні основним методом виступає теоретичне моделювання, дискурс-аналіз публічних релізів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сучасної української наукової дискусії та практики демонструє, що воєнний час спричинив не еволюційну, а революційну трансформацію професійної ідентичності практичного психолога, що найбільш яскраво виявляється у зміні системи внутрішніх рольових моделей. Цей перехід можна концептуалізувати як зсув від спеціалізованого, довготермінового, рефлексивного експерта до універсального, оперативного, дієвого інтервента, що функціонує в парадигмі виживання та стійкості.

Довоєнна парадигма (до 2014/2022 рр.): рольова структура формувалася під впливом західних моделей (К. Роджерс [7], І. Ялом [9]), і в Україні (О. Кокун [2]) базувалась на таких ключових ролях.

«Психолог-консультант». Фахівець, що надає психологічну допомогу у формі консультації, спрямованої на вирішення конкретної проблемної ситуації клієнта (сімейні, особистісні, професійні конфлікти, стреси адаптації тощо). Робота реалізується в межах контракту, в обмеженій кількості сесій, фокусу на актуальному запиті, використанні технік конкретного підходу (гештальт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія тощо) [7; 9].

«Експерт-фасилітатор з особистісного розвитку». Фахівець, який допомагає клієнтові в усвідомленні та реалізації внутрішнього потенціалу, проходженні життєвих етапів, підвищенні особистісної та професійної ефективності. Дослідження підкреслювали важливість контракту, довгостроковості та глибинності процесу [4]. Акцент на ресурсності та майбутньому клієнта; довгостроковому характері взаємодії; інтеграції методів коучингу, позитивної психології та гуманістичних підходів.

«Фасилітатор психотерапевтичного процесу». Базова метароль, що лежить в основі багатьох підходів. Це позиція створення безпечного, приймаючого простору, де клієнт самостійно (але не самотньо) може досліджувати свої переживання, конфлікти та знаходити власні рішення [7].

Ключові трансформації під час війни (з 2014 р., особливо з 2022 р.): після початку російської агресії, особливо після повномасштабного вторгнення, відбулася кардинальна перебудова цієї системи. Науковці у своїх працях фіксують такі нові рольові архетипи, що стали домінуючими [6].

«Кризовий психолог / спеціаліст з надання психологічної першої допомоги (ППД)». Ця роль вийшла на перший план. Її зміст – швидка стабілізація психоемоційного стану в умовах безпосередньої загрози або відразу після критичної події. Психолог перестає бути «дослідником минулого» і стає «інженером теперішнього», прагнучи негайно зменшити страждання та запобігти поглибленню травми (методи, що базуються на протоколах WHO, IASC). Дослідження показують, що більшість психологів, які працюють з внутрішньо переміщеними особами та військовими, змушена освоїти цю роль як первинну [5].

«Травма-психотерапевт / травма-психолог». Ця роль витіснила модель консультанта з особистісного розвитку. Акцент зсувається з аналізу динаміки особистості на психологічну підтримку в контексті колективної травмизації. Замість «Чому ви це відчуваєте?» ключовим стає «Як вижити з цими відчуттями?» Психолог працює з горем, втратою, ПТСР, моральною травмою, часто в груповому форматі, визнаючи соціальну природу страждання (дослідження центрів «Лікарі без кордонів»).

«Координатор психологічної стійкості (резилієнтності) та безпеки спільноти». Роль розширюється за межі індивіда. Психолог активізує соціальні зв'язки, організовує групи взаємодопомоги, консультує волонтерів, лідерів громад. Він стає не лише надавачем послуг, але й модератором середовища психологічної безпеки на рівні мікросоціуму. Це відображає зміну парадигми від індивідуалістичної до колективно-орієнтованої психології в умовах війни [4].

«Травмочутливий професіонал» / «Учасник спільного досвіду». Найглибша внутрішня

трансформація. Психолог де-факто перестає бути «неуразливим експертом зі сторони». Він сам живе в тому ж контексті тривоги, невизначеності, втрат (про що свідчать дослідження вторинної травмизації та вигорання серед фахівців – праці Б. Лазоренка [2]). Це руйнує класичні терапевтичні межі і формує нову роль, засновану на автентичності, спільності долі та етиці взаємної підтримки. Психолог більше не може приховувати свою вразливість, що стає частиною його нового іміджу та інструментом встановлення довіри.

Таким чином, довоєнна ідентичність була сфокусована навколо індивіда та його внутрішнього світу в безпечному просторі кабінету. Воєнна ідентичність «розтікається» в простір: до епіцентру кризи (інтервент), у часовий вимір травми (той, хто супроводжує), у соціальне середовище (координатор), а також глибше в особистий досвід фахівця (травмочутливий професіонал). Ця трансформація, задокументована українськими науковцями у публікаціях останніх років [6], не є тимчасовою адаптацією, а формує новий, гібридний архетип психолога-ліквідатора психологічних наслідків кризи, який, ймовірно, визначить розвиток професії в Україні на довгі роки після закінчення війни.

Воєнний час спричинив фундаментальну переорієнтацію аксіологічної основи професії практичного психолога. Довоєнна система цінностей, сформована на принципах гуманістичної психології (К. Роджерс та ін. [7]), надавала пріоритет таким категоріям, як самоактуалізація клієнта, безоціночне прийняття, автономія, конгруентність та довгостроковий терапевтичний стосунок. Фокус був спрямований на внутрішній світ та розвиток потенціалу індивіда в стабільних умовах.

Під впливом екстремального контексту війни відбувається ціннісний зсув у бік прагматички виживання, безпеки та колективної стійкості. Ця трансформація детально документується в публікаціях українських дослідників воєнного періоду [1].

Пріоритет безпеки над усім. Етична норма «не нашкоди» набуває абсолютного, фізичного виміру. Техніки, що активують травматичні спогади, заборонені на етапі кризи. На перший план виходить створення психологічно безпечного середовища як умови для будь-якої

подальшої роботи (І. Булах, Є. Резвих [1]). Це переорієнтує методологію з глибинної проробки на стабілізацію та контейнерування афекту.

Від автономії до інтервентної активності та директивності. Класична цінність нейтрального фасилітатора поступається цінності оперативної ефективності. У кризових умовах психолог змушений брати на себе більш активну, іноді навіть директивну роль для швидкої організації психічних ресурсів клієнта (наприклад, у протоколах ППД). Акцент зміщується з «розуміння причин» на «надання інструментів регуляції тут і зараз».

Від індивідуалізму до колективної відповідальності та справедливості. Довоєнна цінність індивідуальної роботи поступається цінності суспільного здоров'я та психологічної безпеки спільноти (Л. Пилипенко [5]). Пріоритетом стає допомога найбільш уразливим групам та участь у відновленні соціальних зв'язків. Формується нова етична дилема – розподіл обмеженого ресурсу (часу, сил) між індивідами та спільнотою.

Цінність професійних меж трансформується в цінність «турботи про себе» (self-care) та вразливості. Традиційна жорстка межа «фахівець-клієнт» розмивається в умовах спільного травматичного досвіду. На зміну їй приходять цінності рефлексивної вразливості, автентичності та етики самозбереження як умови професійної довгострокової працездатності. Неприйняття власних меж веде до швидкого вигорання, що розглядається як професійна невідповідальність (І. Булах, Є. Резвих [1]).

Таким чином, трансформація ціннісної системи має характер парадигмального зсуву: від гуманістично-розвиткової моделі, орієнтованої на індивіда в мирному контексті, до кризово-адаптаційної моделі, що цінує безпеку, оперативність, колективну резилієнтність та особисту стійкість фахівця як основу для надання допомоги в умовах екзистенційної загрози. Ця нова аксіологічна карта, сформована під час війни, ймовірно, стане постійним елементом професійної культури українських психологів.

Воєнний контекст викликає радикальне переформатування профілю компетенцій практичного психолога, змістивши акцент з глибинних, довгострокових методів на

оперативні, кризові інтервенції та техніки стабілізації.

Замість компетенцій у тривалій психодинамічній чи гуманістичній терапії на перший план виходять компетенції в кризовій інтервенції та наданні психологічної першої допомоги (ППД) [5; 6]. Фахівець має вміти швидко оцінити рівень стресу, надати допомогу в полі чи укритті, володіти техніками «заземлення», дихальними вправами для негайного зниження тривоги. Компетенція діагностики особистості доповнюється (а часто й замінюється) компетенцією скринінгу гострого стресового розладу, ПТСР та ознак моральної травми. Консультативні навички трансформуються в навички кризового консультування, що включають більшу директивність, структурованість та інформаційність.

Методи роботи зміщуються від інсайт-орієнтованих бесід (активне слухання, інтерпретація) до структурованих, тілесно-орієнтованих та ресурсно-фокусованих протоколів. Набувають пріоритету протоколи ППД (за WHO, IASC), елементи травмофокусованої когнітивно-поведінкової терапії (TF-CBT) на етапі переробки травми, техніки стабілізації та регуляції (методи контейнерування, «безпечного місця»), техніки для роботи зі скорботою та втратою в умовах колективної травми.

Формат роботи також зазнає змін: індивідуальна кабінетна робота поступається груповій роботі, мобільним та онлайн-форматам. Зростає значення пропедевтики психічних захворювань у форматі коротких інструктажів для спільнот та волонтерів.

Виникають нові, критично важливі навички: навички роботи в умовах невизначеності та під загрозою (робота під обстрілами, в стресових умовах), координаційні навички та робота в міждисциплінарних командах (з лікарями, соціальними працівниками, рятувальниками). Окремою ключовою компетенцією стає глибока саморегуляція та профілактика вторинної травматизації, що розглядається вже не лише як особисте вміння, але й як обов'язковий професійний стандарт.

**Висновки.** Український практичний психолог у воєнний час зазнав глибинної парадигмальної трансформації, що переформатувала саму основу його професійної ідентичності. Цей перехід можна охарактеризувати як зсув

від індивідуалістичної, кабінетної моделі «експерта-фасилітатора» до гібридної, соціально-центрованої моделі «кризового інтервеніаліквідатора». Ключовим вектором змін стало кардинальне переосмислення рольових моделей: традиційні ролі психолога-консультанта та експерта з особистісного розвитку поступилися новим архетипам – кризовому психологу, спеціалісту з ППД, травма-терапевту, координатору психологічної стійкості спільноти та травмочутливому професіоналу, який визнає спільність травматичного досвіду. Цій зміні ролей відповідає фундаментальна переорієнтація ціннісної системи професії: аксіологічний акцент змістився з ідеалів самоактуалізації, нейтральності та довгострокового контакту на прагматику виживання, де абсолютними пріоритетами стали безпека (фізична та

психологічна), оперативна ефективність втручання, колективна відповідальність та етика самозбереження фахівця. На практичному рівні це вилилося у радикальну зміну структури компетенцій: ядро професійних навичок трансформувалося від глибинних терапевтичних методів до володіння структурованими протоколами кризового реагування, техніками стабілізації та навичками роботи в умовах безпосередньої загрози.

Перспектива дослідження полягатиме у визначенні механізмів та стратегій відображення трансформованої ідентичності у професійному іміджі, зокрема у внутрішньому іміджі (саморепрезентації, Я-концепції фахівця); у зовнішньому іміджі, що формується через атрибути, мовленнєві практики, комунікацію з клієнтами та соціальне середовище.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І., Резвих Є. Трансформація ціннісного компонента професійної діяльності дорослих в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.2>.
2. Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
3. Лазоренко Б. Само- і взаємодопомога в опануванні ветеранами та волонтерами посттравматичних стресових станів при поверненні до мирного життя. *Проблеми політичної психології*. 2021. Т. 24. № 1. С. 134–146. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol24-Year2021-69>.
4. Панок В. Діяльність психологічної служби та українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 2. С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>.
5. Пилипенко Л. Особливості професійної діяльності психологів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 121–126. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-20>.
6. Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації: збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 р.) / уклад. В. Бліхар. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 416 с.
7. Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. № 21 (2). Р. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0045357>.
8. Yalom I.D. *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books, 1980. 544 p.

#### REFERENCES:

1. Bulakh, I., & Rezvykh, Ye. (2025). Transformatsiia tsinnisnoho komponenta profesiinoi diialnosti doroslykh v umovakh viiny [Transformation of the Value Component of Adults' Professional Activity in Wartime]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Serii: Psykholohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Psychology*, 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.2> [in Ukrainian].
2. Kokun, O. (2012). Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia [Psychology of Professional Development of a Modern Specialist: Monograph]. Kyiv: DP Inform.-analytichne ahentstvo [in Ukrainian].
3. Lazorenko, B. (2021). Samo- i vzaiemodopomoha v opanuvanni veteranamy ta volonteramy posttravmatychnykh stresovykh staniv pry povernenni do myrnoho zhyttia [Self- and Mutual Aid in Mastering Post-Traumatic Stress Conditions by Veterans and Volunteers upon Returning to Civilian Life]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology*, 24 (1), 134–146. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol24-Year2021-69> [in Ukrainian].
4. Panok, V. (2022). Diialnist psykholohichnoi sluzhby ta ukrainskoho naukovo-metodychnoho tsentru praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty v umovakh viiny: rezultaty, problemy, priorytety [The Activities of the

Psychological Service and the Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work in Wartime: Results, Problems, Priorities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4 (2), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205> [in Ukrainian].

5. Pylypenko, L. (2024). Osoblyvosti profesiinoi diialnosti psykholohiv operatyvno-riatuvnoi sluzhby tsyvilnoho zakhystu [Peculiarities of Professional Activity of Psychologists in the Operational Rescue Service of Civil Defense]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology*, 2 (4), 121–126. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-20> [in Ukrainian].

6. Psykholohiia osobystosti fakhivtsia v umovakh voiennoho chasu ta povoiennoi rehabilitatsii: zbirnyk materialiv IX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (25 zhovtnia 2024 r.) [Psychology of a Specialist's Personality in Wartime and Post-War Rehabilitation: Proceedings of the IX All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (October 25, 2024)]. (2024). (Comp. V.S. Blikhar). Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

7. Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0045357> [in English].

8. Yalom, I.D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 30.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.03.2026

## ЗМІСТ

Тетяна АФАНАСЬЄВА, Євгенія ГРЕВЦЕВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	3
Наталія БІЛОНОЖКО МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	10
Тетяна БРАНІЦЬКА, Олена ЖАРОВСЬКА, Наталія ПТАШНІК, Тетяна НОВИЦЬКА МЕДІАЦІЯ, ВІДНОВНИЙ ПІДХІД ТА СУПЕРВІЗІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ В ЗАПОБІГАННІ ПРОФЕСІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	16
Валерій БУЛАТОВ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ ДИЗАЙНОМ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	26
Igor VIDENIEIEV GENDER FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS OF ADOLESCENTS DURING MARTIAL LAW .....	34
Леся ВИСОЧАН, Ірина ТАМОЖСЬКА, Ірина НАСМІНЧУК ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	41
Юлія ВОЛОШИНА ПРОГРАМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦІВНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ.....	48
Світлана КАЛАУР, Ольга СОРОКА, Галина ЛЕЩУК СИНЕРГІЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО І АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	59
Лариса КИЄНКО-РОМАНЮК, Тетяна ГАЛИЧ, Наталія ПИЛЯВЕЦЬ ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ, КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ Й УПРАВЛІНСЬКОЇ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	67
Петро КОЗИРА, Вікторія БАГРІЙ ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЗЛОВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИМИ РЕЧОВИНАМИ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА».....	74
Lada LICHMAN, Lorena MYKHAILENKO, Olga KOSITSKA, Larysa BRODSKA FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION: COMPETENCE-BASED BENCHMARKS .....	82
Вікторія ЛУЧКЕВИЧ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МІКРОНАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	90
Ольга МОСКАЛЕНКО ПРОАКТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ.....	96
Богдан НАГРИБЕЛЬНИЙ СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	102

Тарас ПАСКА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	108
Ольга ПЕРЕДЕРІЙ ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА САМОРОЗВИТКУ Й САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	117
Олександр ПОЗДНЯКОВ КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ.....	122
Софія ПОТЮК ПОТЕНЦІАЛ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ В ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ.....	129
Наталія ПРОКОПЧУК ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	135
Ганна РЕДЬКІНА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ КРИЗИ ТА ВІЙНИ.....	142
Людмила РОМАНЕНКОВА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ).....	148
Юлія ТВЕРДОХВАЛОВА, Алла ШИЛІНА, Наталія ГРЕСА ПСИХОДІАГНОСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ОЦІНКИ.....	154
Олена ХАЛІК, Олександра ПИТЛЮК-СМЕРЕЧИНСЬКА, Олег ЗАПУХЛЯК СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ .....	162
Olena KHROMCHENKO GAMIFICATION AND MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING ENGLISH: INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS.....	170
Олеся ЧЕРНЯКОВА, Олександр ГРИШКО ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ПОВЕДІНКУ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	176
Юрій ШЕВЧУК, Юлія ШЕВЧУК, Марина ГРИГА РОЛЬОВІ ОЧІКУВАННЯ ПОДРУЖЖЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНОГО КЛІМАТУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН.....	184
Марина ШЛЕНЬОВА ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	191
Марія ШОСТАЦЬКА, Олександр КОБИЛЯНСЬКИЙ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В КРИЗОВИХ УМОВАХ ОСВІТИ.....	198
Денис ШПАК, Валентина КУРИЛЯК ПАСТИРСЬКЕ СЛУЖІННЯ ЯК РЕСУРС ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я РЕЛІГІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ.....	207

Оксана ШПОРТУН, Ірина СВІТЛАК, Андрій ШПОРТУН ВТОМА ВІД ВІЙНИ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЗНИЖЕННЯ ЯКОСТІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ.....	216
Марія ЯЦЮК ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ.....	233

## CONTENTS

Tetiana AFANASIEVA, Yevheniia HREVTSEVA ENSURING GENDER EQUALITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF FORMING THE VALUE ORIENTATIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	3
Nataliia BILONOZHKO MODEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION..	10
Tatiana BRANITSKA, Olena ZHAROVSKA, Nataliia PTASHNIK, Tetyana NOVYTSKA MEDIATION, RESTORATIVE APPROACH, AND SUPERVISION AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT MECHANISMS IN PREVENTING OCCUPATIONAL BURNOUT AMONG SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS.....	16
Valeriy BULATOV SUBSTANTIATION OF PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF TRAINING OF PRIMARY TEACHERS TO WORK WITH INCLUSIVE DESIGN IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	26
Igor VIDENIEIEV GENDER FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS OF ADOLESCENTS DURING MARTIAL LAW .....	34
Lesia VYSOCHAN, Iryna TAMOZHNSKA, Iryna NASMINCHUK PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMING MEDIA LITERACY IN TEACHERS: CURRENT CHALLENGES AND WAYS OF DEVELOPING ADULT EDUCATION.....	41
Yulia VOLOSHYNA PROGRAM FOR PRESERVING AND IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF FOOD INDUSTRY WORKERS.....	48
Svitlana KALAUUR, Olga SOROKA, Halyna LESHCHUK SYNERGY OF PRAXEOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACHES DURING THE FORMATION OF TEAM INTERACTION AND SOCIAL PARTNERSHIP IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN A SOCIONOMIC PROFILE.....	59
Larysa KYIENKO-ROMANIUK, Tetiana GALYCH, Nataliia PYLIIVETS INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING PSYCHOLOGICAL ADAPTATION, CRITICAL THINKING, AND MANAGERIAL LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING.....	67
Petro KOZYRA, Viktoriia BAHRII PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN OCCUPATIONAL BURNOUT AND PSYCHOACTIVE SUBSTANCE ABUSE IN PEOPLE-TO-PEOPLE WORKERS.....	74
Lada LICHMAN, Lorena MYKHAILENKO, Olga KOSITSKA, Larysa BRODSKA FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION: COMPETENCE-BASED BENCHMARKS .....	82
Viktoriia LUCHKEVYCH NEURO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF MICROLEARNING IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS.....	90
Olga MOSKALENKO PROACTIVE THINKING AS A FACTOR OF A MODERN SPECIALIST'S COMPETITIVENESS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION.....	96

Bohdan NAHRYBELNYI MODERN PRACTICES OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	102
Taras PASKA FORMING THE CREATIVE POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY.....	108
Olha PEREDERII CIVIC COMPETENCE AS A BASIS FOR SELF-DEVELOPMENT AND SELF-EFFECTIVENESS OF A PRIMARY TEACHER.....	117
Oleksandr POZDNIAKOV COMMUNICATIVE ORIENTATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN TOURISM AND HOSPITALITY.....	122
Sofia POTIUK THE POTENTIAL OF DOLL THERAPY IN SUPPORTING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION.....	129
Nataliya PROKOPCHUK THE USE OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES IN AN EFL CLASSROOM IN UPPER SECONDARY (PROFILE) SCHOOL.....	135
Hanna REDKINA THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PARADIGMS OF RESEARCHING PERSONALITY STRESS RESISTANCE IN CONDITIONS OF PROLONGED CRISIS AND WAR.....	142
Lyudmyla ROMANENKOVA PECULIARITIES OF THE WORK OF PUBLIC ORGANIZATIONS WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (BASED ON PRACTICAL EXPERIENCE).....	148
Iuliia TVERDOKHVALOVA, Alla SHYLINA, Nataliia HRESA PSYCHODIAGNOSTICS OF ADOLESCENTS' DEVIANT BEHAVIOR WITHIN A SYSTEM OF COMPREHENSIVE INTERDISCIPLINARY ASSESSMENTE.....	154
Olena KHALIK, Oleksandra PYTLIUK-SMERECHYNSKA, Oleg ZAPUKHLIAK SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIAL CHALLENGES.....	162
Olena KHROMCHENKO GAMIFICATION AND MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING ENGLISH: INNOVATIVE APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS.....	170
Olesia CHERNIAKOVA, Oleksandr GRYSHKO INFLUENCE OF PROFESSIONAL BURNOUT ON THE BEHAVIOR OF POLICE OFFICERS IN CONFLICT SITUATIONS.....	176
Yurii SHEVCHUK, Yulia SHEVCHUK, Maryna HRYHA ROLE EXPECTATIONS OF SPOUSES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF FAMILY CLIMATE UNDER MODERN SOCIAL CHANGES.....	184
Maryna SHLENOVA A STUDY OF STUDENTS' PERCEPTION OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING IN LIBRARY, INFORMATION AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	191
Maria SHOSTATSKA, Olexandr KOBYLIANSKYI FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF HEALTH CARE SPECIALISTS IN CRISIS CONDITIONS OF EDUCATION.....	198

Denys SHPAK, Valentyna KURYLIAK PASTORAL MINISTRY AS A RESOURCE FOR SUPPORTING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF RELIGIOUS INDIVIDUALS IN THE CONTEXT OF WAR: THEORETICAL FOUNDATIONS AND METHODOLOGICAL GUIDELINES.....	207
Oksana SHPORTUN, Iryna SVITLAK, Andriy SHPORTUN WAR FATIGUE AS A PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTOR OF THE DECREASED QUALITY OF MENTAL HEALTH OF THE CIVILIAN POPULATION.....	216
Maria YATSYUK TRANSFORMATION OF THE PRACTICAL PSYCHOLOGIST’S PROFESSIONAL IMAGE IN WARTIME.....	233

# НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Серія «Педагогіка. Психологія»*

Випуск 9

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Володимирівна Фесенко

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,60. Замов. № 0226/187. Наклад 100 прим.

Дата розміщення онлайн: 19.03.2026. Дата друку: 26.03.2026.

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](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК No 7623 від 22.06.2022 р.